

VEZETŐK

STRATÉGIAI IRÁNYÍTÁS

A CÍMBELI KIFEJEZÉS AZ ÜZLETI ÉLETBEN ALAKULT KI, s a 60-as években használatos *testületi stratégia*, a 80-as évek elején a *stratégiai vezetés*, a 80-as évek végén és a 90-es évek elején a *stratégiai tervezés* és a *versenystratégia* kifejezések jelentették az előzményeket (Hamermesh 1983; Rumelt et al 1994). A Harvard Business School oktatói kara általában véve is vezető szerepet játszott azokban az újszerű törekvésekben, amelyek a középszint és az egyes szervezeti funkciók irányítása helyett a legfelsőbb szintű vezetést és a vállalatot mint szerves egészt állították a figyelem középpontjába. A kérdés, amely ösztönzést adott e kutatási terület számára, a következőképpen hangzott: „Mi az oka annak, hogy a növekvő mértékű versengés körülményei között egyes vállalatok sikeresek, más cégek pedig tönkremennek?”

A *stratégia* fogalma kulcsszerepet játszott a válasz keresése során. A stratégia, mint eredetileg katonai szakkifejezés, kivívta a gazdaságkutatók figyelmét, majd helyet követelt magának az amerikai egyetemek és főiskolák mindennapi szókincsében és szemléletmódjában is. A stratégia meghatározásában mind a célok (a „szándékok” avagy a „miből mivé akarunk válni” kérdése), mind a megfogalmazott célok eléréséhez szükséges alapvető elvek és módszerek szerepet kapnak. A stratégia szükségessé tette a célkitűzéseket, az alapelveket és a terveket, s a megvalósítás módszereinek megfogalmazását. A stratégiának ezt az átfogó értelmezését követve, a felső szintű irányításnak, ahhoz, hogy a kívánt eredményeket elérje, a külső környezet adta lehetőségekre, a vállalati szervezet erős és gyenge pontjaira, és az irányítási rendszerre kellett összpontosítania. A „stratégiai irányítás” manapság kevésbé gyakori kifejezés az amerikai felsőoktatásban, mint a „stratégiai tervezés”, de a fogalmi háttér és az alapjául szolgáló minták lényegében azonosak.

Az emberben felmerül a kérdés: vajon miért foglalkoztatják az állami egyetemeket és főiskolákat olyan piaccgazdasági fogalmak, amelyek a versengő vállalatok és a dinamikus piac előfeltevéseire épülnek, tehát olyan összetevőkre, amelyek látszólag nincsenek jelen az oktatási szektoron belül? A kérdésre részben választ ad az az Amerika-szerte elterjedt nézet, amely szerint a magánszektor hatékonyan működik, a kormányzat működése viszont nem hatékony. Az üzleti irányítás alapelveinek tehát olyan mértékben kellene érvényesülniük, amilyen mértékben ezt az előfeltevést általánosítjuk. A válasz második része: az amerikai felsőoktatáson belül valójában minden más ország felsőoktatásánál nagyobb mértékben érvényesülnek a ver-

sengés és a piac hatásai. Annak érdekében, hogy a magyar olvasók is megérthessék ezt, be kell mutatnunk az amerikai felsőoktatás méreteit és sokféleségét, s a felsőoktatáson belül egymással versengő erőket.

A környezet

Az amerikai felsőoktatás jellemzése – a rendszer mérete, sokszínűsége és bonyolultsága miatt – egyszerre nehéz és kockázatos vállalkozás. Hozzávetőleg 3600 felsőoktatási intézmény van, s a skála a kisméretű, profitérdekeltségű vagy magánkézben lévő iskoláktól a hatalmas kutatóegyetemekig terjed. Eltérően a magyar és a nyugat-európai gyakorlattól, az Egyesült Államokban igen nagy számban vannak olyan magánintézmények, amelyek semmiféle állami támogatásban nem részesülnek, s amelyek felett az állam nem gyakorol közvetlen felügyeletet. A 3600 intézményből körülbelül 2000 (56%) a száma azoknak, amelyeket a tulajdonosok irányítanak. Ebben benne van a mintegy 850 speciális intézmény, mint például a teológiai iskolák, az önálló kereskedelmi iskolák.

Egy széles körben használatos osztályozási rendszer, amely nem tér ki a kisebb, speciális intézményekre, a következő csoportosítást alkalmazza (a típus megnevezése után zárójelben jelezzük az intézmények, valamint a hallgatók számát): kutató-egyetemek (104; 2,2 millió), doktor-továbbképzéssel foglalkozó egyetemek (109; 1,2 millió); hagyományos egyetemek (595; 3,3 millió); bölcsészettudományi főiskolák (572; 0,6 millió); 2 éves felsőiskolák (1264; 4,5 millió). A hallgatói létszám ezekben az intézményekben széles skálán mozog: sok bölcsészettudományi főiskolán néhány száz, a legnagyobb kutató-egyetemen több mint 50.000 hallgató tanul (*Carnegie 1987; Kerr & Gade 1989*).

Számos országtól eltérően, ahol a felsőoktatás központosított, az amerikai rendszer, ha egyáltalán rendszernek nevezhetjük, nem a központi kormányzat irányítja. A nyilvános intézmények elsődleges irányítását az 50 független kormányzat látja el. Az amerikai modellt tovább bonyolítja, hogy a kormányzat egy sor felügyeleti jogkörét átruházza olyan közvetítő testületekre, amelyek a kormányzó által meghatározott időre kinevezett állampolgárokból állnak. A magánkézben lévő intézmények feletti felügyeletet, irányítást a vagyonkezeléssel megbízott kuratóriumok gyakorolják.

Az amerikai szövetségi kormányzat viszonylag kis szerepet játszik az egyetemek és főiskolák képzési tevékenységének befolyásolásában ott, ahol a finanszírozás és az egyetemi programok szabályozása az állam felelősségi körébe tartozik. Jelentős szerepet játszik azonban a kutatási tevékenységgel kapcsolatban. Megszabja a támogatandó kutatási területeket, és az egyetemek által folytatott kutatásokat jelentős mértékben közvetlenül is finanszírozza. A szövetségi kormányzat ugyancsak jelentős szerepet játszik a hallgatókat érintő pénzügyi támogatási rendszer alakításában, az ösztöndíjak és kölcsönök révén pedig annak tényleges finanszírozásában is.

Az intézményeknek ezen a méretét és típusát, valamint az irányítás módját tekintve rendkívül sokszínű rendszerén belül, a jelen tanulmány az amerikai felsőoktatás

irányításának leginkább előtérben álló kérdéseire kíván összpontosítani. Noha az elemzés elsősorban a nyilvános egyetemi intézményekre vonatkozik, a tárgyalt kérdések többsége mind az állami mind a magán szektort, illetve a különböző típusú intézményeket egyaránt érinti.

Az alapkérdések

Az irányítás egy sor kérdését lehetne elemzés tárgyává tenni. Az áttekinthetőség érdekében a tanulmányban azokra az általános problémakörökre összpontosítunk, amelyek ilyen vagy olyan formában, de amennyire a különféle országok felsőoktatási rendszereiről szerzett ismereteim alapján ezt meg tudom ítélni, más fejlett országokban is ismétlődően jelentkeznek.

Az első témakör az adott időszak költségvetési tényeihez történő alkalmazkodás. A 60-as években ez a téma a gyors létszámnövekedéssel és a támogatási kedvezményekkel összefüggő kérdések sorát hozta felszínre. A 90-es években a pénzügyi feltételrendszer gyökeresen megváltozott, és a fő témák a következők: a stratégiai tervezés, az intézmények karcsúsítása, a termelékenység, és egy sor, a jelenlegi pénzügyi környezetből fakadó sajátos finanszírozási probléma.

A második témakör a pénzügyi elszámolási kötelezettség ősrégi gondjának egy új változata, amelyet néha még így neveznek, de amelyet manapság rendszerint inkább a „minőségkontroll” vagy egyszerűbben az „értékelés” rovat alatt találunk meg.

Az utolsó témakör a kormányzati irányítás, vagy a felsőoktatási intézmények és a kormányzat közötti viszony. Magyarországon az ezzel kapcsolatos vita középpontjában gyakran az „autonómia” kérdése áll, egy olyan fogalom, amely az Egyesült Államokban is igen fontos kérdés, de mostanában ritkábban emlegetik. Az itt felsorolt témakörök mindegyike a törvényhozó testületek közvetlen beavatkozása, a közvetett állami felügyeletet gyakorló testületek (mint például a felsőoktatással foglalkozó különféle állami testületek), és a kormányzati irányítók szerepe körül forog.

Az irányítás alapkérdései

Alkalmazkodás a pénzügyi feltételekhez. A pénzügyi helyzetet rövid távon ma Amerikaszerte az jellemzi, hogy a recesszió a várthoz képest elhúzódott, s mélyebben érintette az állam által fenntartott ellátási rendszereket, mint azt bárki megjósolhatta volna. A hosszabb távra érvényes helyzet az, hogy az amerikai jólét hanyatlóban van, a szolgáltató szektor működésének hatékonysága a korábbinál jóval szigorúbb ellenőrzés alá esik, és az állam egyéb kötelezettségei, mint például az egészségügy, az igazságszolgáltatás és a büntetvégrehajtás a politikán belül elsőbbséget élveznek a felsőoktatáshoz képest.

Az új pénzügyi környezet, mind rövid, mind pedig hosszú távon egyre több kényszerű döntést és takarékosági intézkedést kíván állami és intézményi szinten egyaránt. Emiatt az irányítás egyik legfontosabb kérdésévé vált a stratégiai irányítás vagy

stratégiai tervezés, mint az ilyen kényszerű döntések megalapozása. Bár a stratégiai tervezés nem új téma az amerikai felsőoktatáson belül, a 80-as évek elején kiemelt figyelmet kapott, mint a recesszió és a megfogyatkozott állami bevételek miatt bekövetkezett pénzügyi támogatás csökkenésével, valamint a hallgatólétszám visszaesésével történő szembenézés eszköze.

A stratégiai tervezés mind állami, mind pedig intézményi szinten továbbra is kiemelt figyelmet élvez szinte valamennyi államban. A hatékony megvalósítás már nehezebbnek bizonyult, a takarékosági megszorítások végrehajtásából adódó politikai nehézségek miatt, és amiatt is, mert a legtöbb ember nem hajlandó elfogadni a hosszabb távú pénzügyi visszaesés tényét, és az ebből fakadó megszorítások szükségességét. A stratégiai jelentőségű döntések meghozatala önmagában is nehéz, de ezt a folyamatot nagy mértékben nehezíti az is, hogy olyan, a nyilvánosság ellenőrzése alatt álló eljárásokban kell meghozni őket, ahol az érintett társadalmi csoportok és intézmények egyre nagyobb nyomást gyakorolnak az intézkedések enyhítése vagy elhalasztása érdekében. Rövid távon kevés olyan ösztönző működik, amely a helyzet elfogadtatására és a sikeres stratégiai tervezéshez szükséges lépésekre sarkallná a vezetőket. A legtöbb intézmény oktatói és vezetői testülete szeretné azt hinni, hogy a pénzügyi romlás csupán átmeneti, s emiatt nem érdemes alapvető, és hosszú távra szóló lépéseket tenni. Kalifornia esete példaértékű ebből a szempontból. Az amerikai gazdaság jelenlegi visszaesése különösen nagy mértékben érintette Kalifornia államot, ami azt eredményezte, hogy a *Kalifornia Egyetem* (UCLA) és a *Kaliforniai Állami Egyetem* (CSU) költségvetését 1991 és 1993 között több mint 400 millió dollárral csökkentették, s ez állami támogatásuk közel 11%-ával azonos. A Kalifornia Egyetem esetében ezt a költségvetéscsökkentést szinte teljes mértékben a tandíjak drámai mértékű felemelésével és az oktatói kar, valamint a kisegítő személyzet idősebb tagjainak kordedvezményes nyugdíjazásával próbálták áthidalni (*McCurdy & Trombley* 1993). Mindkét intézményt bírálták amiatt, hogy csupán rövid távra érvényes válaszokat dolgozott ki, s a szükségessé vált lépéseket nem olyan stratégiai terv részeként tette meg, amely hosszabb távra érvényes célkitűzéseket és követendő cselekvési irányokat tartalmazna. Az egyetem tisztségviselőinek válasza az volt, hogy a csökkenés jóval nagyobb mértékű volt, mint azt bárki is megjósolhatta volna, és hogy a hosszabb távra szóló intézkedések életbeléptetéséhez is hozzákezdtek már.

A karcsúsítás vagy „ésszerűsítés” azt jelenti, hogy a hallgatólétszámnak, a hallgatói csoportok számának, a képzési programoknak és a tanulást segítő szolgáltatásoknak a csökkentése révén összezsugorítják egy intézmény méretét. Ezzel beismerik, hogy az intézmény túlságosan nagyra növekedett ahhoz, hogy fenntartható legyen az új pénzügyi feltételek közepette. Kalifornia esete ismét példaértékű. A Kaliforniai Állami Egyetem, amelynek húsz önálló intézmény-komplexuma van szerte az országban, és két évvel ezelőtt 278.500 nappali tagozatos hallgatója volt, 21.500 hallgatóval csökkentette ezt a létszámot az utóbbi két év során. Annak ellenére, hogy a beiratkozni szándékozó hallgatók száma növekszik, az egyetem a költségvetés visszafogására hivatkozva csökkenti a felvett hallgatók, a kurzusok, és a különféle támo-

gatások arányát, hogy az intézmény méretét összhangba hozza a jelenlegi költségvetéssel. A karcsúsítás tehát azt jelenti, hogy az intézmény méretét összehangolják a pénzügyi lehetőségeivel, ami gyakran ellentétben áll a továbbtanulás mindenki számára hozzáférhetőségével kapcsolatos tényleges igényekkel.

Ezt az intézménykarcsúsítást elvileg a hosszú távra szóló pénzügyi előrejelzésekre, a tudományos kutatás célkitűzéseire, és a munkaerő-piaci kilátásokra alapozva kellett volna végrehajtani. A valóságban a rövid távra szóló előrejelzés is igen nehéz. Másodszor, nagy mértékben támaszkodva a korkedvezményes nyugdíjazás ösztönzésére, a személyi kiadások visszafogása révén azok a tudományos vagy adminisztratív szervezeti egységek, ahol magas az idősebbek, a nyugdíjazás által érintettek létszáma, képesek ellensúlyozni a költségvetés csökkenését.

A valóságban ezek a költségvetés-csökkentési intézkedések, a tudományos kutatási programok alapvető célkitűzéseivel összevetve, véletlenszerűnek tűnnek. A kutatásokat érintő legtöbb visszafogási program a rövid távú gondolkodást és a preferenciák nélküli általános költségcsökkentési törekvéseket bizonyítja (*Glenny & Bowen 1976; Morgan 1982*). A hosszú távú programhoz kapcsolódó vagy szelektív takarékosági intézkedések esetében a közmegegyezés elérése vagy a politikai elfogadtatás még sokkal nehezebb. Kormányzati szinten, a törvényhozók vagy a végrehajtó apparátus tagjai kísértést érezhetnek arra, hogy javasolják vagy kezdeményezzék egy-egy nekik nem tetsző program megszüntetését. Ennél könnyebb, és politikai szempontból ravaszabb megoldás a kormányzatok részéről, hogy a bevételeket csökkentik, majd az intézményekre magukra bízják, hogy mely területen fogják vissza a kiadásokat. Sok állam, mint például Utah, azáltal csökkenti fokozatosan a támogatás szintjét, hogy nem finanszírozza az inflációból fakadó költségnövekedést. Utah állam például kilenc teljes éven át nem járult hozzá a dologi kiadásokat és szolgáltatásokat érintő infláció ellensúlyozásához.

Néhány egyetem, különösen azok, amelyeknek pénzügyi válsággal kellett szembenéznük, úgy tudta csökkenteni méretét, hogy az általa nyújtott programok és szolgáltatások egy részét megszüntette. A válságra majdnem, hogy szükség is van ahhoz, hogy le lehessen győzni egy ilyen stratégiával szembeni természetes ellenállást és az igen jelentős politikai ellenerőket. Ezért egy másik megszokott, hosszú távon kibontakozó stratégia az erőforrásoknak a „kikopás” révén történő újraelosztása. Az *Utah-i Egyetemen* például, az érvényben lévő költségvetési politika az, hogy a megüresedett állások az illetékes rektor hatáskörébe kerülnek vissza. Például ha egy tanár nyugdíjba vonul, akkor státusa visszakerül az egyetem rektorhelyettesének hatáskörébe, aki azután konzultál az adott kar dékánjával arról, hogy szükség van-e a továbbiakban a státusra, és az esetleges igényt a többi karokról érkező igényekkel összevetve mérlegeli. Bevett megoldás volt, hogy a megüresedett státusokat azon a karon hagyják, ahol a megüresedés történt, de némileg csökkentett pénzügyi kerettel. Ez abba az irányba hat, hogy fiatalabb utódot alkalmazzanak, és az így fennmaradó összeg rektorhelyettesi szinten más célokra áll rendelkezésre. A megüresedő állások ilyen kezelésében kivételt jelent az az eset, ha a karról elbocsátják a tanári

testület egyik tagját valamilyen fegyelmi ügy miatt, vagy mert alkalmatlannak bizonyul a megbízatásra. Ebben az esetben a státus automatikusan az adott karon marad annak érdekében, hogy ne gátolja semmi a kínos, de elengedhetetlen személyi döntések meghozatalát.

Az erőforrások takarékos felhasználásával kapcsolatos nyomás miatt most tapasztalhatjuk ennek a gyakorlatnak a megerősödését. Az első lépés, amit teszünk, az, hogy minden alkalommal, amikor beszélgetésre nyílik alkalmunk a dékánokkal és az oktatói kar tagjaival, megfogalmazzuk az irányítási módszerekkel kapcsolatos igényt. A cél az évek során megfoglyatkozott remény felélesztése a státusok megtartását illetően. A második lépés egy olyan költségvetési rendszer újbóli felvázolása, amelyben a központi adminisztráció számon tartja a státusokat, automatikusan saját hatáskörébe vonja a megüresedett státushoz tartozó pénzeszközöket, és rektori vagy rektorhelyettesi engedély alapján teszi lehetővé a státus újbóli betöltését. Sok egyetem működik ilyen „státusfelügyelet” vagy „státusgazdálkodás” alapján, de mi még csak most mozdultunk el az ellenőrzésnek e felé a szintje felé. A szóban forgó rendszer az intézményi gyakorlattól függően az irányítás különféle szintjeit teszi lehetővé. Tehát a rendszer lehetőséget ad a rektori szintű irányításra és a státusok mindegyikének rektori jóváhagyáshoz kötésére, a rektorhelyettesi, dékáni vagy akár tanszéki szintű irányításra vagy mindezek kombinálására. Ez az új rendszer, a státusok felhasználásának adott időszakon át történő nyomonkövetése révén az irányítás információs rendszereként is képes működni, ötvözve vagy egymástól elkülönítve a különböző módszereket, s ha ezt összekapcsoljuk a kar nyilvántartási rendszerével, biztosítja a státusok terén várható változások előre tervezését.

A produktivitás fogalma mindig a gyáriparra és a többi termelő szférára vonatkozott, de amint az Egyesült Államok gazdasága mind jobban és jobban tolódott a szolgáltató szféra irányába, a termelékenység mint központi probléma merült fel a szolgáltató szektoron belül (amelybe beleértendő az oktatás is). A felsőoktatás produktivitása, amelyről hosszú ideig úgy vélték, hogy nem mérhető, a politikusok és közgazdászok, és a felsőoktatás-kutatók érdeklődésének középpontjába került. *Massey & Wilger (1992)* olyan produktivitási stratégiákra összpontosították figyelmüket, mint a specializáció visszaszorítása a képzési programokon belül, a kar méreteinek csökkentése érdekében, valamint az oktató személyzet arányának növelése az adminisztratív létszám visszafogása mellett. A produktivitásra fordított megnövekedett figyelem, amely a választott tisztségviselőknek és a munkájukat segítő személyzetnek a produktivitás növelésére irányuló érzékenységevel párosult, nagyobb nyomást gyakorolt az egyetemi és főiskolai vezetőkre is annak érdekében, hogy a szükséges változtatások megtételével növeljék a hatékonyságot. Az 1993-as év során az állami törvényhozás 25 államban léptetett életbe törvényeket vagy az oktatási személyzet létszámának meghatározására vagy annak külső személyek által végzendő felülvizsgálatára (*Kerr 1993*).

Az egyik sajátos vonás, amely a legtöbb amerikai egyetemen jellemzi az irányító apparátusokat az, hogy igen keveset tudnak arról: mire fordítják idejüket az oktatói

kar tagjai. Bizonyos szempontból ez teljes mértékben érthető. Az oktatói kar tagjai olyan független szakemberek, akik felelős módon maguk gazdálkodnak az idejükkel, és az ezzel kapcsolatos beszámoltatás vagy ellenőrzés követelménye felesleges és sértő. Ezzel szemben mégis felmerülnek azok a szempontok, amelyek a közpénzekből fenntartott szolgáltatások produktivitása iránti aggodalomból fakadnak. Az Utah-i Egyetemen sok éven át felmérést készítettünk az oktatói kar minden egyes tagjáról, négy évenként egy alkalommal felkérve őket arra, hogy írják le részletesen, mire fordítják idejüket a szorgalmi időszak egy tipikusnak tekinthető hete során. Ezeket az adatokat, amelyekből kiderült, mennyi időt töltenek a tantermekben, az órákra készüléssel, konzultációkkal, vizsgáztatással, tudományos munkával, bizottsági üléseken való részvétellel, stb. tanszékenként és karonként, valamint egyetemenként összesítettük, és mind az intézményen belül, mind azon kívül közzétettük. Az oktatói kar idejének megoszlása az oktatás, kutatás és a tudományos közéleti tevékenység között, és a képzési szint figyelembevétele szolgált alapjául a különféle tevékenységek költségeinek megbecsüléséhez. Amiért az ilyenfajta felmérésekre ritkán került sor, annak oka, hogy az időfelhasználás megoszlása viszonylag állandó, s a főként az oktatók körében kiváltott negatív hatások miatt nem érdemes ilyen jellegű felmérést gyakrabban folytatni.

Az oktatók munkateljesítményének becslése érdekében az intézményirányítás eszközeiben két alapvető változás következett be. Az első, hogy Utah Állam Rektori Tanácsa elrendelte: ezeket a felvételeket minden második évben el kell végezni. A második az, hogy az új órabeosztási rendszerünkben számítógépre került információk révén az ilyen felmérésből nyert információk mennyisége, legalábbis az oktatási tevékenységgel kapcsolatosan, növekszik. Ez utóbbi változtatás és a rendszer megalkotása még bizonyos előkészítést igényel. Mint a legtöbb amerikai egyetemen, a diákok minden félévben rengeteg kötelező vagy fakultatív előadás közül választhatnak. Ezek skálája a tantermi előadásoktól a laboratóriumi munkán át az egyéni konzultációig terjed. Négy évvel ezelőtt teljesen újjászerveztük az órabeosztások számítógépes tervezését, s beépítettük a rendszerbe az egyes oktatóknak a tanításra fordított tevékenységét, illetve e tevékenység mennyiségének a mérését is.

Így most a kar minden oktatójának tevékenységéről olyan kimutatást tudunk készíteni, amely tartalmazza a hallgatók számát, az adott évfolyammal kapcsolatos kreditpontokat stb. Ezeket az adatokat időnként tanszékek, karok és egyetemek szerint összesítjük, hogy elemezhesük a tanszékek és intézmények között mutatkozó eltérések jellemzőit. Ugyancsak készítünk kimutatásokat az egyes oktatók tanítással kapcsolatos tevékenységéről. Ezek a kimutatások mind összesített mind részletes formájukban azok elé a dékánok elé kerülnek, akiknek a tanárok képzési tevékenységével „gazdálkodniuk” kell.

Mivel az intézményirányítást szolgáló adatbázis érzékelhetően jobb lett, megteremtettük az alapját annak, hogy kidolgozottabbá tegyük az oktatási tevékenység irányításának eszközeit is. Amint jeleztük, a legtöbb egyetem általában nem alakít ki pontos elképzeléseket az oktatási tevékenység irányításával kapcsolatosan, nem

teszi közzé, s nem is gyűjti az erre vonatkozó adatokat. Az önkormányzati kézben lévő felsőiskolák [community colleges] és sok négyéves képzési idejű főiskola és egyetem mégis arra törekszik, hogy egyértelműbben megfogalmazott formában és szigorúbban szabályozza az oktatási tevékenységet. Mivel törekedtünk arra, hogy nagyobb súlyt helyezzünk az oktatási tevékenységgel kapcsolatos szabályozás hivatalos megfogalmazására, minden karról összegyűjtöttük az ott használatos módszereket. A tudományegyetemeken az oktatással kapcsolatos szabályozás a tudományterület és az arra jellemző kutatási intenzitás szerint változik, illetve az új alkalmazásokra vonatkozó államilag megfogalmazott előírásoktól függ (például nem lehet egy új tanársegédet úgy alkalmazni egy kutatással foglalkozó egyetemen, hogy az illetőnek egyszerre kelljen elkészítenie kutatási programját, s emellett tanévenként hat csoport tanításával foglalkoznia). Ezért nekiláttunk, hogy jóval rendszerezettebb módon, az egyes szakokra lebontott standardokat megfogalmazzuk, s hogy kidolgozzuk az e rendszer működésének nyomonkövetésére alkalmas eszközt. Az ezzel kapcsolatos célunk kettős: 1) hatékonyabb információs eszközöket adni azoknak a kezébe, akik azért felelnek, hogy olyasmivel gazdálkodjanak, ami összes kiadásainknak 80%-át teszi ki; és 2) bebizonyítani a kormánynak és más illetékes testületeknek, hogy jól gazdálkodunk a rendelkezésünkre álló erőforrásokkal.

Tandíj

Az amerikai egyetemek és főiskolák, a magánkézben lévők és az államiak egyaránt, tandíjat fizetnek a hallgatókkal, hogy fedezzék képzési költségeiknek egy részét. Az állami egyetemeken a tandíj nagyjából a képzési költségek harmadát fedezi. Mivel az egyes államok a recesszió miatt pénzügyi problémákkal küszködtek, és az egyéb állami kötelezettségvállalások előrébb kerültek a fontossági rangsorban, a bevételek növekedésének elsődleges forrását a hallgatóktól szedett magasabb tandíjak jelentették. A gyorsan növekvő tandíjterhek lényegbevágó politikai kérdéseket vetnek fel arra vonatkozóan, hogy kinek kellene viselnie a felsőoktatás költségeit. Az Utah-i Egyetemen jelenleg a hallgatói tandíjak a közvetlen képzési költségek 40 százalékát fedezik. Az egyetemek és főiskolák vezetői igen nehéz helyzetbe kerültek. Egyrészt szükségük van a bevételek növelésére, és ehhez a tandíjak jelentették az elsődleges forrást. Másrészt felismerték, hogy az árnövekedés csökkenti a keresletet (ezt hívják a közgazdászok „elaszticitásnak”), s emiatt a hallgatók egy része anyagi okokból kiszorul a felsőoktatásból, mivel a hallgatók pénzügyi támogatásának rendszere nem tartott lépést a tandíjak növekedési ütemével.

A Utah-i Egyetem jelenleg átalakítja a tandíjrendszert mind az alsóbb, mind a felsőbb évfolyamokon. Nálunk pillanatnyilag olyan állami szabályozás van érvényben, amely egyenlő mértékben veszi tekintetbe a tandíjak által fedezett közvetlen képzési költségek százalékos arányát, és a hasonló állami egyetemek átlagos költségeinek mértékét. Mivel nálunk a tandíj elérte a képzési költségek 40 százalékát, a

diákok képviselői azt kérdezik, hol van a határa a költségek tandíjából történő fedezésének.

A minőség javítása és értékelése

A gazdaságos működés kényszere egyre inkább oda vezet, hogy a hallgatók teljesítménye válik a képzés eredményességének mérőeszközzé. Ez a stratégia jól érzékelhető ellentétben áll az európai intézményekben követett gyakorlattal, ahol a képzés színvonalának emelését szinte teljes egészében az oktatókra és a képzési programokra alapozzák (ahogyan ez történetileg az Egyesült Államokban is volt). A jelenlegi amerikai stratégia mögött az a felfogás húzódik, hogy a felsőoktatás végeredményének a mérhető tudásnak kellene lennie, és ez a minőségmérő teszt mutatja meg, milyen mértékig növeli az egyetem vagy főiskola az egyes hallgatók tudását. Az e mögött álló elmélet az, amit a közgazdászok a „hozzáadott értéknek” neveznek, vagyis az, hogy az intézmény milyen mértékű értéknövekedést (jelen esetben tudásnövekedést) ért el a hallgató tanulmányi ideje alatt. Ez a stratégia szükségessé teszi a tesztek alkalmazását a belépéskor és a kilépéskor, hogy meghatározza a hozzáadott értéket. Ugyanakkor azt is előfeltételezi, hogy ehhez viszonylag megbízható tesztek állnak rendelkezésre vagy ilyenek kifejleszthetők. Egy másik ilyen kimeneti mérőeszköz, amelyet különösen a szakképzés, vagy egy adott munkakörre való képzés területén alkalmaznak, az elhelyezkedési ráta, azaz annak mérése, hogy egy adott képzési programban végzetteknek mekkora hányada helyezkedett el.

Az egyetemek és főiskolák vezetői egyre inkább rákényszerülnek arra, hogy ilyen jellegű kimeneti szabályozó intézkedéseket léptessenek életbe és meggyőzzék az oktatói kart arról, hogy komoly figyelmet kell szentelni a pontos kimeneti szabályozásnak és az értékelő eszközöknek. A szövetségi kormányzat az egész országban érvényesen előírja, hogy a leendő hallgatók számára speciális kiadványokban közzétett válogatott adatokkal kell tájékoztatást adni az intézményről. Például egyetemünknek közzé kell tennie a végzettek arányát (azt, hogy a beiratkozottak hat év után milyen arányban szereznek fokozatot), valamint az egyetemek telephelyén előforduló bűnözési rátát.

Utah államban a törvényhozó testület arra kötelezte a Rektori Bizottságot, hogy dolgozzon ki részletes jelentést, amely bemutatja a hallgatók minősítési rendszerét (tehát a belépéskor elért pontszámokat, a végzettség megszerzéséhez szükséges időt, az elhelyezkedést, a sikeres minősítő vizsgák arányát, stb.) és az erőforrásokkal való gazdálkodást (a tanár/diák létszamarányt, az oktatók tevékenységét, a külső pénzforrásokat, a kutatási eredményeket, az egyetemi programok értékelésének eredményét, a rendelkezésre álló terület kihasználását stb.). Számos olyan, az intézmény-irányításhoz szükséges információt biztosító eszköz, amelynek fejlesztésén jelenleg dolgozunk az Utah-i Egyetemen, tükrözi az ilyen jellegű teljesítménymérés iránti igényt.



Az oktatói kar munkájának értékelése

Azzal egyidejűleg, hogy egyre nagyobb a hallgatók tudásának növelésével kapcsolatos kényszer, ugyancsak erőteljes igény fogalmazódik meg az oktatók idejének és teljesítményének szigorúbb elszámoltatásával kapcsolatban. A törvényhozók sokkal részletesebb elemzését igénylik annak, hogy az oktatói kar mire fordítja idejét, hány órát és hány hallgatót tanít, és hogy a tudományos tevékenységre fordított idő milyen eredményeket hoz. Az elmúlt három évtizedben az amerikai kutatóegyetemen az átlagot tekintve a kutatásra és más tudományos tevékenységekre fordított idő aránya növekedett, és csökkenő tendenciájú volt a közvetlenül az oktatásra, a hallgatók képzésére fordított idő aránya. Ez azt eredményezte, hogy a hallgatóknak nehézségeik voltak bizonyos tárgyak felvételével kapcsolatban, és ezeket a tárgyakat is egyre inkább frissen végzett tanársegédek illetve külső óraadók tanították. Az oktatás és kutatás között érzékelhetővé vált arányeltolódás miatti hallgatói, szülői és politikusi aggodalmak az intézményirányítás egyik alapkérdésévé váltak, és komoly kihívást jelentenek az amerikai egyetemek számára.

Ennek a problémának fontos részét képezi az oktatás minőségével és e minőség mérésében mutatkozó hiányosságokkal kapcsolatos bírálat. Az amerikai egyetemen és főiskolákon általánosan alkalmazott eszköz a tanárok teljesítményét értékelő kérdőív, amelyet a hallgatók egy-egy félév végén, névtelenül töltenek ki. Az egyik kritikai észrevétel az, hogy ezek az értékelések nem kapnak kellő súlyt az előléptetések illetve a béremelések alkalmával. Egy másik kritikai észrevétel, amelyet gyakran maguk az oktatók hangoztatnak, az, hogy az értékelésnek ez a fajtája önmagában nem elegendő. A legtöbb amerikai egyetem és főiskola nem dolgozott ki igazán jó értékelési eljárásokat az oktatómunka minősítése céljából. A leginkább elterjedt eljárás, a tanárok által használt tanmenet áttekintése, de az oktatók igen ritkán figyelik és elemzik kritikus szemmel kollégáik munkáját.

A kutatóegyetemek és egyes karok jó hírneve nagyrészt arra épül, hogy milyen mértékben jutnak hozzá külső kutatási megrendelésekhez és az azzal járó pénzügyi támogatáshoz. Ez az egyéni és intézményi szinten hatékonyan működő ösztönző eredményezte azt, hogy az egyetemi oktatók több időt fordítanak a kutatásra, mint a tanításra. Ennek az érzékelhető arányeltolódásnak a korrigálásával kapcsolatos, fentiekben már jelzett kényszer miatt nagyobb figyelmet kapnak a kutatásra fordított időmennyiség és a kutatómunkában elért eredmények. Az Észak-Karolinai Egyetem gazdasági főiskoláján például a dékán és a tanszékvezetők határozzák meg az oktatási feladatokat, ahogyan általában szokás, de a teljesítményre alapozva, szintén ők állapítják meg az oktatók kutatásra fordítható idejének mennyiségét is.

Az oktatók teljesítményének jobb kihasználásával és ellenőrzésével kapcsolatos növekvő elvárások sok intézményt arra indítottak, hogy rendszeresebben vizsgálja felül a kinevezett oktatók tevékenységét. Sok egyetemen az oktatói kar tagjainak kinevezését követően (az évenkénti béremeléssel kapcsolatos döntésen kívül) nem folyt hivatalos értékelés. Sok egyetem, mint például Utahban, most alakította ki a

hivatalos szakmai felülvizsgálat rendjét, amely szerint három-öt éves időközönként az oktatói kar tagjaiból alakult bizottságok kollektív értékelést készítenek az egyes kinevezett tanárok oktatói, kutatói és egyéb szakmai teljesítményéről.

Átfogó minőségbiztosítás (ÁMB)

Ugyanaz a kényszer, amely a hallgatói és oktatói teljesítmény jóval színvonalasabb ellenőrzéséhez vezetett, megnövelte a minőség állandó fejlesztésére irányuló érdeklődést. A termelőszférából némi késéssel kölcsönzött átfogó minőségbiztosítás fogalma számos egyetemen és főiskolán divattá és valósággá vált. Az ÁMB és a hozzá kapcsolódó fogalmak a termékek és szolgáltatások minőségének ingadozására irányították a figyelmet. Elemezték a folyamatokat annak érdekében, hogy ki lehessen küszöbölni a minőség színvonalának ingadozását, s a rendszer olyan tartósan magas színvonalú szolgáltatást biztosítson, amely képes hasznosítani a felhasználók (ez a képzés esetében a hallgatókat, oktatókat, és az adott szolgáltatástól függő személyzetet jelentheti) visszajelzéseit. Az ÁMB-programok sokkal inkább az adminisztratív irányítók háza táján kerültek megvalósításra, mint a tudományos berkekben, miközben a minőségi munka számonkérésével kapcsolatos figyelem inkább az egyetemek tudományos teljesítménye körül összpontosult.

Az ÁMB-programok fejlesztésében rejlő kihívások az egyetemeken és főiskolákon az irányítás felső szintjein dolgozókat érintették, az oktatók pedig a szolgáltatások minőségének mérésére szolgáló eszközök kidolgozásán fáradoznak (*Dill 1992*).

A Utah-i Egyetem tipikus esete azoknak az intézményeknek, amelyek ÁMB-programot dolgoznak ki a nem közvetlenül az oktatásban dolgozók részére. Programjaink magja egy sorozat, amely a hallgatókkal személyes kapcsolatba kerülő ügyviteli dolgozóknak, valamint az igazgatásban dolgozó közép- és felső szintű vezetőknek szól. Ezeknek a képzési programoknak mindegyike a „fogyasztók” (a hallgatók, oktatók, a kisegítő személyzet és a nagyközönség) meghallgatására és a számukra fogalmazott válaszokra helyezi a hangsúlyt. Az igazgatási szakembereknek és menedzsereknek szóló képzési programok ugyancsak a csoporton belüli együttműködésre és a problémamegoldó készség fejlesztésére összpontosítanak.

Kormányzás

Mivel a „stratégiai irányítás” a felsőszintű intézményvezetés illetékességi körébe tartozik, és magában foglalja a stratégia megfogalmazására és megvalósítására szolgáló szervezeti és irányítási struktúrát, az egyetemek átfogó ellenőrzése stratégiai kérdés. Az amerikai felsőoktatásban használatos „kormányzás” kifejezés az egyes szervezeti egységeknek a különféle szintű bonyolult elrendezésére utal egy olyan vállalkozás keretén belül, amelyet állami felsőoktatásnak neveznek. A kormányzás amerikai modellje teljes mértékben eltér az európaiától, s a legtöbb kelet-európai számára meglehetősen bonyolult dolog a megértése. Ezek a modellek részben Skó-

ciában és Angliában jöttek létre, de hamarosan sajátosan amerikai jelleget öltöttek. Az állampolgárokból álló vagyonkezelő kuratóriumok vagy a rektori testületek a múltban egy-egy intézményt kormányoztak, de a legutóbbi időszakban, mivel a közintézmények száma jelentős mértékben megnőtt, több intézményt is egyetlen testület irányítása alá vontak. Valójában sok államban, ilyen Utah is, minden állami főiskola és egyetem egyetlen rektori tanács irányítása alatt áll.

Körültekintve az 50 államban megállapítható, hogy ha valami is jellemző az amerikai felsőoktatásra, az semmiképpen nem az egyformaság. Ennek következtében az, hogy az egyik állam folytonosan figyeli a többi állam kormányzási struktúráját, talán a legjobb módja a felsőoktatás irányításával való foglalkozásnak. Az utánzás jól ismert módja a módszerek átvételének, és bizonyára eredményes a felsőoktatás irányításában is.

Ebben a sokszínűségben az egyetlen állandó elem a közvetítő testületek, vagyis az állami kormányzat és a felsőoktatás nyilvános intézményei között álló, állampolgárok alkotta testületek által játszott szerep volt. Ezt az alapmodellt nem fenyegeti komoly veszély. De a közvetítő testületeknek a szerepköre változhat, különösen azoké az állami szintű testületeké, amelyek több intézményt felügyelnek. Az állami szintű testületek mindig két szerepkör között ingadoztak: hol az egyetemek és főiskolák szószólói voltak, hol pedig az állam meghosszabbított karja. Ki az ösztönzője jelenleg a szóban forgó stratégiai irányításnak? A nyomás és a kezdeményezés többnyire az egyes államok kormányzói és törvényhozói, illetve a szövetségi kormányzat és a különböző kormányzati szervek felől érkezik. Ezek a csoportok sürgették, sokkal inkább, mint a közvetítő testületek, a hatékonyság követelményeinek érvényesítését, a minőség javítását, a kiadások részletes ellenőrzését. A közvetítő testületeknek, annak érdekében, hogy korábbi szerepüket és a hitelességüket megőrizhessék, engedelmessé a nyomásnak teret kellett engedniük ezeknek a törekvéseknek, és kezdeményezniük kellett a tervezési és a vezetési rendszerek továbbfejlesztését. Ellenkező esetben az állami felsőoktatás jövőjének alakításában játszott szerepük jelentős mértékben csökkent volna.

Utah Állam jelenleg is harcot folytat a szakképzés kormányzati irányításával, mivel ez a fajta oktatás és gyakorlati képzés egyaránt jelen van a középfokú és a középfok utáni képzési rendszerben. Amint az a legtöbb államban jellemző, Utah esetében is van egy Állami Oktatási Bizottság, amely az alapfokú és a középfokú oktatás ügyeiben illetékes, és van egy Állami Rektori Bizottság, amely az összes nyilvános főiskola és egyetem ügyeivel foglalkozik.

Szakképzés a középfokú iskolákban, a főiskolákon és néhány egyetemen, valamint számos egyéb szintén folyik. A szakképzés tervezésével, felügyeletével és finanszírozásával kapcsolatos felelősség így több szervezet, de leginkább az említett két testület között oszlik meg. Az időnként előforduló hatásköri ütközések ösztönzik a kormányzati szintű megoldások keresését, mint például azt a javaslatot, hogy létre kell hozni egy önálló, harmadik testületet, amely teljes körű felelősséget viselne a szakképzés elméleti és gyakorlati kérdéseiben.

Következtetések

A cikk címe és bevezető része utalt a „stratégiai” vezetés és tervezés iránti folyamatos érdeklődésre, amely részben az üzleti gondolkodásmódnak az amerikai kultúrában és a felsőoktatási intézményekben jelenlévő meghatározó szerepét tükrözi. Noha a cikkben ismertetett vezetési módszerek nem követik teljes egészében a célul kitűzött ideálokat, eljárásokat, és a végeredményt, mindenképpen érzékelhetők az összefüggések. Az erőforrások felhasználásának ellenőrzésére vonatkozó elgondolás jelenlegi változata például hatást gyakorolt a minőség javítására és a kimeneti szabályozásra, ami kétségtől a stratégiai vezetés modelljét jellemzi.

A stratégiai irányításnak és a tervezés irodalmának egymást erősítő hatása hozzásegít a versenykörnyezet javításához, a stratégia megfogalmazásához, és a felsőszintű vezetés stratégiájának megvalósítását szolgáló irányítási rendszer kialakításához.

Mialatt az amerikai főiskolák és egyetemek versengenek egymással a hallgatókért és a kutatási támogatásokért, a közintézmények, lehetőségeiket és eszközeiket tekintve igencsak korlátok közé vannak szorítva abban, hogy felzárkózzanak hozzájuk.

Mi tehát a „stratégia” az irányításnak a cikkben érintett kérdéseivel kapcsolatosan? A piaci viszonyok között, ahol az állami felsőoktatásnak versengenie kell, a politikai piacnak, vagyis az állam az irányú szándékának, hogy továbbra is támogassa a felsőoktatást, alapvető a jelentősége. A politikai piac és saját piaci versenyképességük felmérésekor a felsőoktatási intézményeknek tudatosítaniuk kell erős és gyenge pontjaikat. Ezen politikai piacon világosan érzékelhető – stratégiai természetű – jelek utalnak az itt tárgyalt irányítási problémákra.

Az első számú jel az Egyesült Államok gazdasági teljesítőképességének és a jólétnek a hanyatlása. 1800 és 1960 között az USA termelésének évenkénti növekedési üteme három százalékos körül alakult. 1970-től máig ez a növekedési szint egy és két százalékos közé esett vissza. A három százalékos növekedési ütem mellett az USA-ban az átlagos életszínvonal 25 évenként megduplázódhatott. Két százalékos növekedési ütem mellett ehhez 40 évre van szükség, egy százalékos esetén pedig ez a folyamat 75 évet vesz igénybe (*Kerr 1993*). Mivel az USA gazdasága jelentős mértékben eltolódott a szolgáltató szektor irányába, a termelékenységnek az ebben a szektorban tapasztalható megtorpanása alapvető gazdasági és politikai kérdéssé vált. A felsőoktatásra ez a megrekedés – történelmileg és jelenleg – éppen úgy jellemző, mint a szolgáltató szektor bármely részére. Az egészségügyi ellátás és az oktatás együtt – miközben a nemzeti jövedelemnek egyre növekvő hányadát fordították erre a célra – a két legnagyobb és leginkább stagnáló terület volt a szolgáltatási szférán belül. Egy elemzés azt jósolja, hogy ha nem következnek be változások, akkor ez a két terület 2040-re az USA teljes nemzeti jövedelmének közel felét fogja felemészteni. A gazdasági és politikai nyomás, amelynek hatására a figyelem az egészségügyi reform felé fordult, ha kisebb mértékben is, de növekvőben van az oktatásban is.

Ennek érdekében a legalapvetőbb stratégiai célkitűzés az, hogy a politikai piac jelezze a felsőoktatás számára a tényt, hogy nem élvez kiemelt szerepet, és a koráb-

biakhoz képest kevesebb kiadás mellett továbbra is minél nagyobb közönség számára kell biztosítani a továbbtanulást. Ez a piac egyértelmű és gyors jelzéseket közvetít a felsőoktatás felé annak érdekében, hogy az alkalmazkodjon az új feltételekhez, újítsa meg tevékenységét és gondosabban tartsa számon kiadásait. Ezek nem elhanyagolható jelzések, és mutatják az oktatói kar és az intézményvezetők felfogásában végbement alapvető változásokat. A főiskolák és egyetemek a minőség és a tudás növelésének, nem pedig a költségek csökkentésének fogalmaiban gondolkodnak. A stratégiai irányítás az amerikai felsőoktatásban a 90-es években tehát abban az értelemben stratégiai, hogy az intézmények eddigi gyakorlatát és az irányítás szervezeti kereteit hozzáigazítja a külső környezetből érkező elvárásokhoz.

A magyar felsőoktatás vezetői számára a stratégiai irányítással kapcsolatos legfontosabb tanulság talán az lehet, hogy ha a szűkülő források mellett meg kívánják őrizni viszonylag nagyfokú intézményi autonómiájukat, akkor fejleszteniük kell az irányítás eszközzrendszerét. Ezek az eljárások és eszközök képessé teszik az egyetemek vezetőit, hogy az oktatói karral szorosan együttműködve a rendelkezésre álló erőforrásokat hatékonyan használják fel, és a kormányzati szintű irányításban dolgozókat meggyőzzék arról, hogy érdemes nagyobb bizalommal tekinteniük az autonómia alapelveire és gyakorlatára. Ha mi magunk az egyetemeken nem fejlesztjük az irányításnak ezeket az eszközeit, akkor fennáll az esélye annak, hogy a kormányzati szinten dolgozó hivatalnokok veszik kézbe ezeket a dolgokat, s ők kevésbé érzékenyek mindazon értékek és gyakorlati nehézségek iránt, amelyeket mi belülről ismerünk.

ANTHONY W. MORGAN

(fordította: Tót Éva)

IRODALOM

- BOWEN, F. M. & GLENNY, L. A. (1976) *State Budgeting for Higher Education: State Fiscal Stringency and Public Higher Education*. Berkeley, University of California, Center for Research and Development.
- CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING (1987) *A Classification of Institutions of Higher Education*. Princeton, N. J., Carnegie Foundation.
- DILL, D. D. (1992) Quality by Design: Toward a Framework for Academic Quality Management. In: SMART, J. C. (ed) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. VIII, pp. 37–83.
- HAMERMESH, R. G. (ed) (1993) *Strategic Management*. New York, John Wiley & Sons.
- KERR, C. (1993) *Who Will Take Responsibility for the Future of California Higher Education?* Sacramento, California Postsecondary Education Commission.
- KERR, C. & GADE, M. L. (1989) *The Guardians: Boards of Trustees of American Colleges and Universities*. Washington D.C., Association of Governing Boards.
- MASSEY, W. F. & WILGER, A. K. (1992) Productivity in Postsecondary Education: A New Approach. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, No. 4. pp. 361–376.
- MCCURDY, J. & TROMBLEY, W. (1993) *On the Brink: The Impact of Budget Cuts on California's Public Universities*. San Jose, The California Higher Education Policy Center.
- MORGAN, A. W. (1982) College and University Planning in an Era of Contradiction. *Higher Education*, Vol. 11. pp. 553–566.

MENEDZSMENT VAGY ADMINISZTRÁCIÓ?

A Z ANGOL ROMANTIKUS LELKÜLETŰ, DE GYAKORLATIAS EMBER. Amikor torokszorító izgalommal és a csodákban lassan hinni merő lelkesedéssel követte végig a televízió képernyőjén az *annus mirabilis* eseményeit 1989 telén, felvetődött a kérdés: mivel tudna hozzájárulni a vasfüggöny szimbolikus és valóságos ledöntéséhez, hogyan tudna segítséget nyújtani a rendszerváltás óriási munkájához. Ez ösztönözte a Londoni Egyetemet is 1990 februárjában, amikor háromnapos találkozóra hívta össze tanárait, diákjait – az egyetem minden érdeklődő alkalmazottját –, hogy nyílt fórumon megvitassák, mit tehetnének Kelet-Európa felszabadult országaiban a felsőoktatásért.

Az egyik felvetett témakör az egyetemi vezetés várható új teendőit vette fontolóra; a központi irányítás csökkentése és az autonómia erősítésének követelményei olyan feladatokat állítanak az irányításért felelős személyek és szervek elé, mellyel azok felkészületlenül nem egykönnyen birkóznak meg. A nyolcvanas években az angol felsőoktatás szintén kényszerű átalakuláson ment át, és ha az nem is hasonlítható méreteiben és drámaiságában ahhoz, ami Kelet-Európában várható, mindenre kiterjedt és kíméletlenül zajlott le. Az anyagi támogatás csökkentése és a kormány követelménye, hogy az egyetemek működésüket hatékonyabbá, munkamódszereiket ésszerűbbé és szervezetüket áttekinthetőbbé tegyék, hatalmas feladatot rótt a vezetésre. A fórumon úgy véltük, hogy a keservesen szerzett tapasztalatok átadása és a kialakított működési szerkezet bemutatása bátorítással és tanáccsal szolgálhat Kelet-Európa felsőoktatási intézményeinek.

Még mielőtt egy lehetséges angliai szeminárium programjának első változata megfogalmazódott volna, az angol kormány létrehozta a *Know How Foundot*. Az alapítvány célja a piacgazdálkodásra átállás előmozdítása volt, így a Magyarországra öt évre előirányozott 26 millió fonttal támogatta a pénzügy, az ipari vállalkozás és a kereskedelem reformját, valamint az ezek szakszerű működtetéséhez szükséges szervezési, irányítási gyakorlat megszerzését. A piacgazdaságot alátámasztó szakértelem elsajátítása, a menedzsment oktatása, a vezetőképzés központi szerephez jutott, amit az informatika bevezetése és széles körű alkalmazása támasztott alá.

A Londoni Egyetemen úgy véltük, hogy a *Know How Found* célkitűzéseire tervbe vett szemináriumunk témája közel áll; a felsőoktatás irányítása, az egyetemek ügyintézése ugyanúgy megköveteli a menedzsment módszereinek alkalmazását, mint az újonnan születő vállalatok. Az egyetemek szerepe Kelet-Európában össztársadalmi szempontból sokkal jelentősebb, mint Angliában. Magyarországon ekkor már az első demokratikus választásokat készítették elő, és az új pártok vezetőinek

nagy része az egyetemi katedrákról lépett a politikai porondra. Nyugati megítélés szerint a civil társadalom önkormányzási mechanizmusán át kitermelődő politikai vezetőréteg létrejötte lassú folyamat, évtizedekig is eltarthat. Így az egyetemek vezetőképző szerepe csak fokozatosan csökkenhet, és szervezetük, irányításuk példaértékű, feladat-vállalásuk az új menedzser kialakításában még hosszú ideig alapvető fontosságú marad.

A szeminárium programtervezete áprilistra elkészült. Két-, vagy háromhetes tanfolyamot tartanánk Angliában, ami bemutatná az egyetemi vezetés helyi sajátosságait: az állami finanszírozási rendszert, az egyéb anyagi források felkutatásának lehetőségeit, a változatos belső szerkezeti, működési formákban is fellelhető közös alapvonásokat, a közösen kialakított véleményre alapozott távlati tervezést, és a gazdasági ellenőrzés valamint az oktatás és kutatás színvonalának felmérésére és növelésére irányuló egyes szigorúbb erőfeszítéseket. A témacsoportok végső összeállítását attól tettük függővé, hogy kelet-európai partnereink milyen kérdéseket szegeznek nekünk. Mivel Angliában az egyetemek irányítása és ügyintézése hagyományosan is szakemberek bevonásával történt és a nyolcvanas években ez a trend tovább erősödött, rendelkezésünkre álltak különféle szakértők, akik a szemináriumon szívesen vállaltak volna szerepet.

A programtervvel május elején Magyarországra utaztam. A Know How Found támogatásának elnyeréséhez ugyanis nemcsak a kelet-európai partner felkutatása volt szükséges, hanem a kérelmet csak a partner nyújthatta be az alapítványhoz. Feladatom tehát kettős volt: felmérni az egyetemi vezetők érdeklődését egy vezető- és adminisztrátorképző tanfolyam iránt; és érdeklődésük esetén mielőbb előkészíteni a beadványt, hogy a Know How Found első évre előirányzott keretébe belefértjen.

A budapesti egyetemeket ekkorra már előntötte a nyugati kapcsolat-keresés első hulláma. Tanácsstalanság (mik ezek az angliai politechnikumok, akik mind közös oktatási programot akarnak kezdeményezni velünk? – mutatott egy paksaméta broszúrára az egyik rektorhelyettes), izgatott tárgyalások külföldi látogatók sorával, bizonytalanság és szorongás, hogy kit és mikor sodor el a rendszerváltás. A londoni programtervezet, bár jó visszhangot váltott ki, nem tűnt gyorsan megvalósíthatónak. A feladatok fontossági sorrendjében első helyen a külföldi ösztöndíjak létrehozása, és a rendszeres kapcsolatok kiépítése állt. Az egyetemi vezetés átalakítása hosszabb távú elképzelések keretében látszott csak megvalósíthatónak, bár szükségességét senki sem kérdőjelezte meg. Az eső demokratikus rektorválasztás előtt azonban még a legagilisabb vezető sem volt meggyőződve, hogy a következő tanév elején az irányítás gyeplője az ő kezében lesz.

A halasztgatás ellenére a menedzsertanfolyam terve többször is megerősítettett. 1990 nyarán az Angliai Egyetemi Adminisztrátorok Konferenciája munkacsoportokat állított fel, hogy helyszíni felmérés alapján a felsőoktatás helyzetéről és a legfontosabbnak ítélt feladatokról tájékozódjanak Kelet-Európában. Magyarországra 1990 őszén négyen utaztunk. Jelentésünk kiemelte az egyetemi vezetés és igazgatás átszervezésének szükségességét, hangsúlyozva, hogy első teendő az új adminisztráció

létrehozása megfelelően képzett szakemberek bevonásával, a menedzsment iránt érdeklődést és hajlamot mutató oktatók és az egyetemet frissen végzett fiatalok átképzésével. Javaslatunkat megerősítette a következő év márciusában a British Council megbízásából Magyarországon járt CICHE (Committee for International Co-operation in Higher Education) misszió jelentése is.

Közben az újonnan megválasztott magyar egyetemi rektorok angliai tanulmányútja is sikeresen lezajlott. A látogatás baráti légkörében, a kötetlenebb beszélgetések során azután fény derült az egyetemi vezetők habozásának és fenntartásainak másik, jóval lényegesebb okára, mellyel az egyetemek irányításának átalakítását, különösen az adminisztráció megerősítését szemlélték. A menedzsment az egyetemen a rektorok dolga – hangoztatták –, a véleményformálás és döntés az egyetemi tanárok testületéé. Ez a demokratikus irányítás alapköve. Ha a menedzsment átcsúszik a menedzserré kiképzett hivatalnokok kezébe és az adminisztráció döntésképes helyzetbe jut, a vezetés összeütközhet az egyetemi autonómia követelményeivel. Hogy a modern egyetemi vezetés a szakembereket nem nélkülözheti? Hiányuk kisebb probléma, mint az ápolásra szoruló egyetemi demokrácia és autonómia veszélyeztetése.

Az érvelés megdőbentett bennünket. Részben azért, mert a menedzsment értelmezése számunkra jóval tágabbnak tűnt. A felkapott MBA képzés is a legkülönbözőbb irányítói pozíciókra készít elő, és maga a megkülönböztetés: *high*-, *middle*- és *low*-menedzsment között aláhúzza a fogalom gyakorlati alkalmazásának széleskörű demokratizmusát. Az egyetemen Angliában felváltva beszélhetünk adminisztrációról és menedzsmentről anélkül, hogy az egyetemi tanács, a rektor vezető szerepét bárki kétségbe vonná. A nézetkülönbség, úgy tűnt, pusztán szemantikai, a menedzsment értelmezésének kérdése.

Szemantikai körkép

Bár a „menedzsment” angol eredetű szó, az angolszász világban hajlamosak vagyunk értelmét kiterjeszteni, az adminisztrációt azonosítani az ügyintézésel. Az irányítás csak részben elvonatkoztatott, elméleti tevékenység, a gyakorlati feladatok és lehetőségek határoznak meg minden irányelvet és távlati tervet. A helyzetelemzés az adatgyűjtésen és az adatok értékelésén alapszik. Ezt az adminisztráció szolgáltatja. A tervek végrehajtása szintén az ügyvitel feladata. Az egyetemi vezetés így az adminisztráció vezetőit éppen úgy magában foglalja, mint a dékánokat vagy a tanszék-vezetőket. A magyar rektorok értelmezése viszont szigorúan elkülönítő volt: a menedzsment feladata az irányítás, vezetés; míg az adminisztráció végrehajtó, hivatalnoki szerv, melynek az egyetem ügyeibe vajmi kevés beleszólása van.

A „menedzsment” mint általános fogalom használata új keletű, a nyolcvanas évek terméke: az évtized végére szinte már nagyobb szerepet töltött be, mint a cél, amire irányult. Bár mint címszó már a *Révai Lexikonban* is szerepel, egyelőre versenyistálló vezetése. A *Magyar nyelv értelmező szótára* különböző menedzszeri tevékenységet sorol fel. A versenyistálló vezetése 1959-re háttérbe szorul, az első hely a sportot és

az utazó művészeket illeti meg: a menedzser „sportolónak vagy művésznek, egyénnek vagy csapatnak, együttesnek vidéki vagy külföldi szereplését előkészítő, anyagi és szervezési ügyeit intéző üzletember”. Utazásra engedélyt persze nem a menedzser ad, ő csak a zsebpénzt adagolja ki, menetrendet lapoz, és nyilvánvalóan jelentést is ad az út végén bizonyos szerveknek. A háttérben bujkáló üzletember 1972-re, az új gazdasági politikai színeiben már nyíltan a színre léphetett, mint a kapitalizmus eszméinek embrionális megtestesítője. Működése „bonyolult tevékenység”, a „vállalkozás szervezését és irányítását végző szakember” (Magyar értelmező kéziszótár). A fogalom és a vele jelzett tevékenység azonban a szocialista rendszerben soha nem kap teljes feloldozást, csak kényszeredett tudomásul vételt, mert az üzlet, akár hivatalos, akár fekete, pénzt hoz a konyhára. Bakos Ferenc *Idegen szavak és kifejezések szótára* (még 1984-ben is) az újonnan megjelent „menedzserizmus”-t mint a belopakodó kapitalizmus megtestesítőjét szigorúan helyére teszi: „A tőkés rendszeren belül a termelés gazdaságosabb megszervezését, részben ideológiai védelmét szolgáló modern, a 20. század közepe táján létrejött vezetélméleti irányzat”. Érezhető ebben a meghatározásban a rejtett elismerés, hiszen a gazdaságosabb termelés meghonosítása a szocializmusban is üdvös, de kicsengése figyelmeztető tanmese a báránybőrbe bújt farkas ólálkodásáról a kertek alatt.

Mivel a „menedzsment” mint vezetéstechnika csak a nyolcvanas évek végén jelenik meg a magyar köztudatban, jelentéskapcsolata az adminisztrációval, akár mint szembeállítás, akár mint párhuzamos vagy egymást átfedő tevékenység, nem lelhető fel. Az „adminisztráció” két évszázada mint *igazgatás, ügyintézés* szerepel a szótárakban, latin eredete értelmében a *segítés, szolgáltatás, gondoskodás* fogalmát is magában foglalja.[†] A szó jelentés-spektumának másik szélén a *kormányzás* áll; boldogabb korokban még úgy vélték, hogy a szolgálat és a vezetés nem zárja ki egymást. Az *Értelmező szótár* ügyintézésről és ügykezelésről beszél, hivatalnoki munkaköréről. A megadott példamondat minden igazsága ellenére erre a szűk látásmódra utal: „A sok fölösleges intézkedés felduzzasztotta az adminisztrációt”.

Angol szótárakban a „management” és az „administration” békésen megfér egymással. Igaz, hogy a menedzsment első megjelenésekor, a 16. században, utalva latin eredetére (manus = kéz) többnyire úgy használatos, mint *kezeln*: lovat, szerszámot, fegyvert. Hamarosan megjelenik azonban *vezetni, irányítani* értelemben is. Menedzselni lehet iskolát, intézményt sőt háborút is, majd üzletet és vállalatot. Az „administration” azonban jelenthet vezetést, Az *Oxford English Dictionary* szerint a szó második fő jelentése „management”, ami kiterjed a kormányzás fogalmára is. Mint gazdaságszervezési szakkifejezés, Angliában szintén csak a múlt évtizedben terjedt el, mint a piacgazdaságot mindenképp fölé helyező „thatcherizmus” ikerszava. A kapitalizmus egyik fonákja, hogy ma az előmenetelhez szinte kötelezővé vált MBA menedzsmentelméleti mankó az USA-ból, a „self-made man” hazájából indult vi-

[†] A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára, 1967.

lághódító útjára. *Webster* már 1934-ben ismeri a szót mai értelmében. Sokáig tartott, amíg átért az óceán túlsó partjára: első angolai megjelenése a *New Statesman*-ben lelhető fel, 1965-ben. Úgy tűnik, újabb harminc év után hódító útra indul Kelet-Európában is.

1990-ben az angol kollégákkal úgy véltük, hogy a magyar rektorok aggodalma alaptalan. Egyetemi adminisztráció vagy menedzsment – egyre megy, szemantikai értelemben és gyakorlati alkalmazásában egyaránt. Mindkettő feltételezi az önálló, cselekvőképes gondolkodást, a személyes felelősségvállalást, lojalitást az intézményhez, és a legmagasabb szintű munkamorált. Meg voltunk győződve, hogy rövid időn belül a magyar felsőoktatás is elindul az átalakulás rögzös útján, és a vezetés és adminisztráció átalakítása kulcskérdés lesz.

Menedzsment és az angol egyetemek

Angliában a nyolcvanas évtizeddel beköszöntő szűk esztendőik sora a hatvanas évek bőségének böjje volt. A hatvanas éveket a felsőoktatás fejlesztésének addig soha nem tapasztalt nagyvonalúsága jellemezte. Tucatnyi új egyetem jött létre, új tantárgyak jelentek meg, illetve a hagyományos stúdiumok átcsoportosításával szervesen összetartozó tanulmányok összefüggését vizsgálhatta egy-egy témakörben a hallgató. Ilyen volt például az *area studies*, ami egy-egy kiválasztott terület történelmét, nyelvét, irodalmát, földrajzát, gazdaságát vonta össze egy diszciplína keretei közé. Gomba módra szaporodtak a tanszékek, a keresletet a megduplázódott hallgatói létszám biztosította. A politechnikumok specializált, gyakorlati kurzusokat ajánlottak, kevesebb elmélettel, a tanfolyam befejeztével állással, jó karrierrel kecsegtető szaktudással. Arany évek voltak ezek a felsőoktatás berkeiben.

Aranyfedezettel azonban nem rendelkezett a nagyszabású fejlesztés. A felsőoktatás hirtelen felhúzott építményén az első repedések már a következő évtizedben megjelentek. A bajokat álcázta ugyan az általános társadalmi és gazdasági válság, sztrájkok, infláció, ingatag kormányok, erőszakos szakszervezetek. Az egyetemeken sokan a fától nem látták még az erdőt. A nyolcvanas évek elejére azonban *Thatcher* asszony személyes felügyelete alatt a kormány szigorúan szemügyre vette a túlkapásokat, és kíméletlen írtásukba kezdett. Az egyetemek sem menekedtek. A túlfejlesztés visszanyesése megindult. A kormány módszere egyszerű volt: az egyetemek anyagi támogatását az infláció szintje alatt tartotta. Az első szűk esztendőket szaporán követte a többi, és ma már bőven magunk mögött hagytuk a bibliai hetet. A finanszírozás drasztikus csökkentése miatt az egyetemeken először pánik tört ki. Majd a vezetőség általánosan kiterjesztette a pénzügyi támogatás megvonását. Egyformán sújtott minden egyes tanszéket, szolgáltatást, adminisztrációt, könyvtárat.

Az egyetem vezetősége hamarosan belátta, hogy a kiszámíthatatlanságból eredő bizonytalanság zűrzavaros állapota tarthatatlan. A „közös nyomorúság” a legmagasabb szintű oktatást és a legeredményesebb kutatást sújtja a legjobban, ami nemcsak az egyetem működésének megbénulásához vezet, hanem hírnevét is fenyegeti. Alig

pár éven belül a visszafejlesztés új fázisába: a tervezett csökkentés szakaszába érkezett. Jellemezte ezt az egyetemek helyzetének felmérése, működésük felülvizsgálása, a célkitűzések és reális irányelvek kidolgozása, majd elfogadtatása, azonnali kivitelezése. A feladat gyötrelmes volt, kíméletet nem ismerő. Ellenállásba ütközött, keserű vitákat és kemény belső harcokat váltott ki. Végso soron azonban átmentette a „restructuring” (az átszervezés) traumatikus folyamatán az arra érdemest.

Az átszervezés részben szerkezeti átalakításban, részben ennek előmozdítására irányuló, vagy következtében beálló létszámcsökkenésben jelentkezett. Tanszékeket vontak össze, szüntettek meg szerte az országban. Egyetemeket robbantottak szét és csatoltak különböző intézményekhez. A *Londoni Egyetem* több neves kollégiuma tűnt el így, nyomukat ma már csak az utódintézmények átalakított címerében leljük fel. A korai nyugdíjazások kampánya eltávolította az addig színekúrát élvezőket, és az előnyös kárpótlás, az ajándékba kapott szolgálati évek elcsábították azokat, akik új pályán óhajtottak szerencsét próbálni. A kárpótlást a kormány biztosította; a nyolcvanas években az államnak ez volt az egyedüli közvetlen anyagi hozzájárulása az egyetemek átszervezéséhez.

A másik válasz sem váratott sokáig magára: az új, külső, nem állami gazdasági források felkutatása és a lehetőségek energikus kiaknázása. A kormány a külföldi diákok tandíj-támogatását megszüntette; azonnal megkezdődött külföldön a hallgatók szervezett toborzása. Ma, a riasztóan magas tandíjak ellenére, több külföldi diák tanul Anglia egyetemein, mint valaha. Támogatást kérnek az egyetemek öregdiákjaitól, ellenjuttatásként hálózatokat építenek ki, találkozókat, programokat szerveznek számukra. Verseny folyik a szponzorokért, támogatást keresők hada nyüzsg az alapítványok, mecénások körül. A kutatások piaci szinten működnek, minden kutató és kutatócsoport feladata a megfelelő és egyben jól fizetett megbízatások elnyerése. Az utóbbi tíz év alatt számtalan egyetemen a „megkeresett” jövedelem és az állami finanszírozás aránya nemcsak megváltozott, hanem az előbbi javára billent.

A pénzkérés szükséges, de terhes, és az egyetem elsődleges feladatkörébe nem tartozó tevékenységét elsősorban a vezetés és az adminisztráció vállalta fel. Így állt elő a paradoxon, hogy míg a tantestület létszáma csökkent, az adminisztráció növekedett. A hagyományos igazgatási osztályok mellett fél tucatnyi új jött létre. A mennyiségi változás minőségivel párosult, szakképzett menedzserek jelentek meg az egyetemeken, sokszor a kereskedelembe, iparban, vállalati szervezésben szerzett tapasztalattal. Angliában az adminisztráció vezetői ritkán kerültek ki az egyetemi tanárok soraiból; a nyolcvanas években kialakult új vezetői garnitúra már nem nélkülözhetette a menedzseri szaktudást.

Az évtized közepére elkészült a változások első felmérése, a *Jarratt-jelentés*.[†] A bizottságot a CVCP, a Nagy-Britanniai Rektori Konferencia bízta meg a feladattal, hogy a változások, átszervezések formális összefoglalásán túl javaslatokat tegyen az

[†] Report of the Steering Committee for Efficiency Studies in Universities, 1985.

új típusú vezetés, egyetemszervezés és a hatékonyságra törekvő irányítás legalkalmasabbnak tűnő módszereire. A bizottság (soraiban kiemelkedő, tapasztalt vállalatvezetőkkel) a vállalatvezetési elvek és gyakorlat széleskörű alkalmazását terjesztette az egyetemek elé: elsősorban az egyetem vezetőjének, a rektornak; és a vezetéssel, döntési hatáskörrel felhatalmazott személyek szerepének formalizálását, kiterjesztését és erősítését. A rektor nem működhet hatékonyan mint *primus inter pares*, annak ellenére, hogy új szerepkörére kiemelkedő, általánosan elismert oktatói és kutatói pályafutása készítette elő, és megbízatása kollegiális megbecsülésen alapszik. Új hatásköre a vállalatvezető felelősségével ruházza fel, akinek kezében összpontosul az egyetem irányítása. Kinevezése általában öt évre szól, elegendő időt hagyva arra, hogy a fejlesztési terveket kidolgozza, megvalósításukat keresztül vigye. A Jarrat-jelentés szellemében munkáját szűk körű tervező és irányító bizottság támogatja, ennek összetétele egyetemenként változik. Létrejöttében szerepet játszott a változtatások gyors ütemű lebonyolításának követelménye, amit a hagyományos egyetemi tanácsok és bizottságok komótos fontolgatásai, minden érvnek egyenlő hangsúlyt adó, elhúzódó vitái és főleg a közös megegyezésre törekvő jellege lelassított, időnként megghiúsított. A bizottságok továbbra is működnek, bár létszámuk erősen csökkent.

A Jarrat-jelentés nagy hangsúlyt helyezett a folyamatos ellenőrzésre. Próbaszámitási mechanizmusok és a modellezés a tervezés alapelemei, azonban amire épül, az adatgyűjtés és értékelés egyben a hatékonyságot is méri. A menedzsment információszolgáltatása az egyetem minden egyes működési területén – oktatás, kutatás, fejlesztés, személyzet, mentalitás – az eddiginél jóval nagyobb jelentőséget nyert. Az utóbbi években a felmérések és statisztikák nemcsak belső használatra készülnek, hanem összehasonlító, országos táblázatokban nyilvánosságra hozott rangsorolásra is. Ez sok esetben meghatározza az állami támogatás mértékét, erősen befolyásolja egyes intézmények kereseti lehetőségeit.

A fokozatos átalakulás és különösen a hatékonyság fokának folyamatos emelése, valamint a szigorú aprólékos ellenőrzés felszínre hozta az új típusú vezetési módszerben rejtőző problémákat. Elsősorban a bürokratizálódás veszélyét. A központi felszólításokra és utasításokra szolgáltatott válaszok, a napi tevékenység adatolása, a jelentések és visszajelzések rendszere, a kötelező részletes tervezés, a javaslatok többszörös kontrollja olyan mértékű hivatali munkát ró ma már nemcsak a vezetésre, hanem a tanszékekre, munkacsoportokra, az irányítással is megbízott személyekre, hogy azok elsődleges feladata háttérbe szorul.

Létrejön tehát a menedzsmentnek vagy adminisztrációnak egy másik rétege, amelyik a tanítást és kutatást feladó egyetemi tanárokból alakul ki. A folyamat, ha az egyéni adottságokon alapuló kiválasztódás mozgásrendszerének természetes törvényei szerint zajlik le, valójában beleillik az európai egyetemi vezetés hagyományos kereteibe. A modern vezetési módszer, a menedzsment azonban olyan mértékű irányítástechnikai ismeretet és olyan szintű elkötelezettséget követel meg, ami kizár minden más tevékenységet. A dilemma tehát az, hogy a hagyományokra támaszkodva, az egyetemi oktatói-kutatói gárda az irányítás megőrzésére törekszik, nem

engedi azt átcsúszni az új menedzserek kezébe; ugyanakkor, még ha vállalja is a vezetői szaktudás elsajátítását és az igazgatás egyre nyűgösebb terheit, ezek óhatatlanul elszakítják elsődleges munkájától, így maga is adminisztrátor/menedzserre válik.

Harmadik modell?

A rektoroknak tehát, úgy tűnik, igazuk volt, amikor az egyetemi adminisztráció megerősítését szorgalmazó javaslatoktól, az egyetemi menedzsment-tanfolyam beindításától ódzkodtak. Ösztönösen megérezték, hogy a hangsúly áthelyezése a vezetésre a gyenge adminisztrációból határozott, kemény és hatékony menedzserei réteget termel ki, amelynek ha az egyetemi tantestület kiválasztott személyei tagjaivá válnak, a folyamatban szükségszerűen eltávolodnak azoktól, akik a feladattal megbízták őket. A magyar felsőoktatási törvény azután egyértelműen a „közép-európai” egyetemvezetési modellhez kötötte az egyetemeket. *Teichler* ugyan tanulmányában[†] kétféle vezetési modellt különböztet meg: az európai és az amerikai. Az előbbit a gyenge vezetés jellemzi, szűk hatáskörű rektorral, alacsonyszintű adminisztrációval, és erős, az irányítással felruházott tantestülettel. Ez a modell ma már azonban kevésbé alkalmas az egyetem új szerepének meghatározására, fejlesztésének előmozdítására. Az amerikai modellben ugyanakkor a vezetés szinte teljesen a professzionális menedzserek kezében van, így fennáll a veszély, hogy az egyetem elsődleges célkitűzéseit a vállalkozó szellem és profithajszolás alá rendeli.

Úgy érzem azonban, hogy a rektoroknak mégsem volt teljesen igazuk. A két szélsőséges modell között létezik ugyanis egy harmadik, amelyik megkísérli a mindkét modellben fellelhető hasznos tulajdonságokat egyesíteni. Ezt talán nyugat-európai modellnek nevezném; ami Angliában az utóbbi évtizedben a fentebb vázolt problémák ellenére, illetve az ezekkel való küzdelemben született meg. Az angol partner ezért állt tanácstalanul a rektorok szemantikai értetlenségével szemben, mert a szigetországban az adminisztráció és a menedzsment szótári jelentése; az egyetemen a vezetés és az adminisztráció, a tanárok és a menedzserek együttes erőfeszítésének gyakorlata egybemosódott. Mi 1990-ben még úgy véltük, hogy a magyar egyetemek készek a radikális átalakulásra, az újjászületésre. Az átalakulás üteme azonban a vártnál jóval lassúbb, időnként dőcög. Ennek ellenére nyilvánvaló, hogy a menedzsmentszellem elindult hódító útjára, remélhetőleg nem a legszélsőségesebb formájában. Hiszen nem elképzelhetetlen, hogy ha a magyar felsőoktatás nem lesz képes önmagát megújítani, külső erők fogják elképzeléseiket rákényszeríteni. Ez viszont a nemrég elnyert autonómia elvesztésének veszélyét hordja magában.

CZIGÁNY MAGDOLNA

[†] The Challenge of Lifelong Education for the University. In C. Duke (ed) (1992) *The Learning University – Towards a New Paradigm?*

SZIBÉRIAI NYÁR

ALTALÁNOS ISKOLÁS FÖLDRAJZ-TANULMÁNYAIMBÓL emlékszem a szibériai éghajlatot bemutató órákra: a nyár rövid, és a meleg nem bírja a fagyott földet mélyen felmelegíteni. Így a felszínen mocsaras, pompásan színes tarka virágzatú mezőket láthatunk, ha elrepülünk arra – mivel máshogy nem lehet közlekedni. Ez a kép jutott eszembe, amikor felkérést kaptam az oktatási intézményvezetés helyzetének értékelésére. Közintézményi értékelést végző kollégáimmal a külső és belső környezet és feltételrendszer olyan méretű aszinkronját találtuk a magyar oktatási intézményekben, mely sajátos, virágzó szubkultúra kialakulásához vezetett az elmúlt évtizedekben.

Tanulmányomban áttekintést kívánok nyújtani a vezetési kultúra Magyarországon kialakult keretfeltételeiről. Ehhez számba kell venni a jóléti modellek által kialakított közszolgáltatások jellegzetességeit, a szocializmus tervezési gyakorlatának örökségeit, és az elmúlt évek fejlődését. A vezetők helyzetének megértéséhez figyelembe kell vennünk a belső környezet hatását és elvárásait is. Ez a rövid írás azokat a tapasztalatokat kívánja elméleti oldalról összegezni, melyeket kollégáimmal gyűjtöttem értékelő-átvilágító munkánk közben. Így a tárgyfeltárás tapogatódzó jellege miatt a megközelítés is veszíthet szigorúan tudományos jellegéből és a téma széles nyugati (főképp Egyesült Államok-beli) szakirodalmát is mellőznöm kellett.

A keretfeltételek átalakulása a jóléti modell után

A hetvenes évek végére a jóléti állam modellje végleges, elhúzódó válságba került. A baloldali kormányok egyre kevésbé tudtak úrrá lenni a szakszervezetek követeléseiben és sztrájkjain, a gazdasági recesszió tartós vendégnek bizonyult, a költségvetési deficit megállíthatatlanul nőtt, az adók nagysága nem engedte, hogy a polgárok munkakedve megindítsa a növekedést. Az ekkorra kialakult óriási közszolgáltatási rendszerben a polgárok egyre inkább passzív, sőt szenvedő alanyaivá kezdenek válni egy önjáró rendszer viselkedésének. A milliárdokat elnyelő hatalmas intézmények szinte „gyárként” működtek, ahol a „termék” az egységnyi állami szolgáltatás, a „vásárló” azonban nem a beteg polgár vagy a gyereket iskolába járató szülő, hanem az állam, pontosabban a tisztviselők által kiadott utasítás és szabályozás volt, ami a forrásokat biztosította az intézmény működéséhez. Tehát a „gyár” fejlődéséhez a szabályozók megváltoztatása szükséges. Az így kialakuló bürokratikus alkufolyamatban a szolgáltatás áráról folyó egyezkedés olyanok között zajlott, akik nem voltak érzékenyek a költségekre: a tisztviselőket a szabályozók betartása és az előírt felada-

tok (a szolgáltatás) végrehajtásának bizonyítása foglalkoztatta, míg az intézmények vezetőit a költségvetési támogatás növelése érdekelte. A jó végrehajtásért és bizonyításért nagyobb támogatás járt. E folyamat az intézményvezetők hivatalnoki képességeit jutalmazta, a szolgáltatásokat rugalmatlanná tette, a támogatást fedező adókat folyamatosan emelte.

A század utolsó két évtizedében az adófizetők egyre növekvő türelmetlenséggel tekintettek a tőlük elszakadt intézményekre. A nyolcvanas években hatalomra kerülő neoliberális és neokonzervatív politikai erők a kilábalást a recesszióból gazdaságélénkítő adócsökkentésben, e politika sikerét pedig a közszolgáltatások lefaragásában és hatékonyabbá tételében látták. A politikai ciklusok természete szerint a változást lassú fellendülés követte, ami azonban nagyban függött az elvonás és az állami újraelosztás csökkentésétől. Az új politikai törekvések tehát a közszolgáltatások „önmagáért való létét” vették kereszttűz alá: az adófizető közvetett, közösségi szintű; és közvetlen, személyes szintű igényeit és érdekeit állították az állami támogatások elosztásának középpontjába. Az ideológusok lecsillapodtak, a konzervatív kormányok is kompromisszumokat kötöttek. A változás azonban zajlott tovább, és elérte azokat is, melyek a „jóléti állam” európai fellegrárai voltak: Svédországot, és napjainkban Németországot is.

A piacelvű versenyeztetés megjelenése szemlélteti a legjobban a változó fejlődést. A megrendelő szerepébe az intézményekkel közvetlenül alkudozó hivatalnokok helyett a célokat távirányítással végrehajtó „köztes szervezetek” [buffer organisations] kerülnek, melyek pályázati típusú versenyeztetéssel, felhasználói választást követő támogatási rendszerekkel (fejkvóták, utalványok), ill. ezek kombinálásával igyekeznek a közszolgáltatásokat az adófizetők igényeihez igazítani. Ebben egyre jelentősebb szerepet játszik az európai egyesülési folyamat, ami növeli az elérhető forrásokat és a versenyző intézmények hatáskörét, és így automatikusan csökkenti a nemzetállami bürokratikus alkuk szerepét.

A változások az intézményirányítók számára jelentős kihívással jártak: egyre inkább el kellett szakadniuk szakmai munkájuktól, ami önmagában már nem volt elég a források növeléséhez. A megváltozó környezet új feladatokkal fordult a vezetők felé: szervezési és reklámtevékenységet kellett tanulniuk, az intézményben rugalmas szolgáltatási kínálatot, és hatékony működést kellett kialakítaniuk.

Természetesen nem feledkezhetünk meg arról, hogy az így kialakított piaci környezet és versenyhelyzet mesterséges volt és bürokratikusan korlátozott. A piaci szabályozás mesterséges volta ideológiai bölcsőjében érhető tetten leginkább: szemben a tengerentúli modellel, ahol a szabadpiaci ártermelés *know-how*-ja szabadon áramlik a közösségi szférába (a közszolgáltatásokba és az irányításba), az európai országokban politikai ideológiák és pártpolitikai változások indították el a folyamatot. A verseny kereteit a tisztviselők alakították ki, a források továbbra is a nemzeti és nemzetfeletti költségvetésekből érkeztek.

Az intézmények a fenti korlátok ellenére egy sokdimenziós térben találták magukat, ahol „megmaradásuk” egyre inkább saját menedzsmentjükön múltott. Ezek a

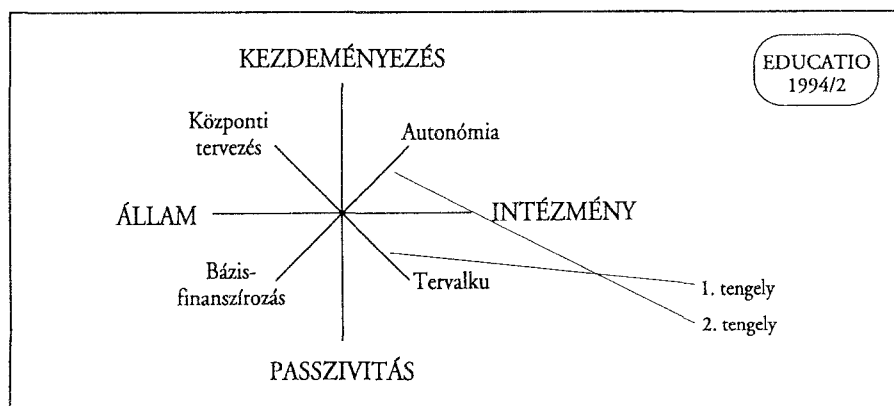
változások a kilencvenes évek végére az intézményvezetés szerepének belső megújulását követelik meg.

Az örökség

A „létező szocializmus” tervgazdaságában a közszolgáltatások is részt vettek abban az egyetemes forrásalkuban, melyben a szereplők a terv-előirányzatok teljesítéséért „cserébe” kedvezményeket és növekvő forrásokat sajtoltak ki a puha költségvetési korláttal rendelkező tervhivatali irodáktól. A központi állami irányítás minden kezdeményezést magánál tartott, és a szolgáltatásoknak nemcsak céljait és irányait, de részletes működését is szabályozni kívánta. A központi tervezés modellje passzív pozícióba szorít a folyamatban részt vevő minden más szereplőt: mozgásterük a célok lazításában, a konkrét feladatok elmismásolásában, és a források belső allokációjának megváltoztatásában merül ki. Ezt a szélső állapotot szemlélteti az 1. ábrán látható első polarizációs tengely. A központi tervhivatalok mindenható bürokráciával szemben az intézménynek kis mozgásterre maximális kihasználásához nagytekintélyű, befolyásos vezetőre volt szükség. Így rögzült hosszabb időre a már korábban kialakult gyakorlat, hogy az intézményt lehetőleg ismert szakmai személyiség vezesse, aki nemzetközi tekintélyként és nyomást tud gyakorolni a – Nyugat jóindulatát kereső – politikai vezetésre. A közoktatásban ez kevésbé volt megvalósítható, így ott inkább a helyi vezetéssel jó kapcsolatokat kiépítő, esetleg éppen onnan „visszaérkező” vezető válhatott az intézmény számára hasznossá. Így vált a központi tervezés által előidézett polarizáció a közszolgáltatások „elefántcsont-toronyba” zárkózásának katalizátorává. A szakmájával szívesebben foglalkozó „tudós vezető” ebben a helyzetben az érdekösszesítésen kívül kizárólag a források növelését és a központilag meghatározott feladatok csökkentését értette vezetési tevékenységen.

1. ÁBRA

Menedzsment-modellek



A központi tervezés működésképtelenségének bebizonyosodásával és elismerésével párhuzamosan nőtt a rendszer alapegységeinek szabadságfoka, azaz a vállalatok és a költségvetési intézmények kezdeményező szerepe. Ezt a folyamatot nevezték „decentralizációnak”, ami az állami irányítás szerepének kampányszerű csökkentését jelentette az irányítási kompetenciák szétválasztásának és az állami felelősség meghatározásának igénye nélkül. A „magyar modellben”, mely ennek a folyamatnak a bölcsője volt, mindez a gazdaságpolitikában indult el, a közszolgáltatások csak a nyolcvanas években követték a változásokat.

Ez a növekedő aktivitás az oktatásban a „kísérletek”, az innovációk példáján látható a legjobban. Az intézmények vezetői egyre inkább meghatározóivá tudtak válni a források elosztási prioritásainak, mivel a tervező állam tisztviselői mögött nem állt semmilyen politikai legitimitás. A meggyengült tisztviselők számára a „fejlesztések” szakmai indoklása elegendő legitimitást szolgáltatott a költségvetési forrás-alkuhoz. A nyolcvanas évekre tehát a tervgazdaság lebomlása után az alrendszerek szakmai legitimitása biztosította a rendszer legitimitását is. Magyarországon, mely a lebomló szocializmus iskolapéldája ebben az időben, meg is jelent az ezt bizonyítani hivatott ideológia: a „szakmai autonómia”.

A változás országos hatásai a költségvetéskészítés folyamatában jelentkeztek legelőször. A kijelölt tervcélok mind formálisabbak és tágabbak lettek, míg az ágazatok költségvetését a közszolgáltatási területeken az előző évi költségek alapján összesítették. Ez a gyakorlat alakította ki a bázisfinanszírozást, mely oly döntő hatást gyakorolt az intézményvezetés helyzetére. A bázisfinanszírozás több, mint forráselosztó pénzügyi technika. Olyan politika, mely nem kíván, vagy nem mer szembeszállni egy adott rendszer működési elveivel, hanem tudatosan magára hagyja a rendszert önnön tehetetlenségében. Ez azonban sokszor együtt jár egy fiskális költségcsökkentő szemlélettel, ami a költségvetési deficitre hivatkozva általános értékcsökkenést kíván elérni a támogatásokban. Ez a koincidencia teremti meg a politika kompromisszumterét is: az állam csökkenti a költségek fedezetének abszolút értékét, de visszavonul a csökkenés elosztásának meghatározásából. A bázisfinanszírozásban így az állam szerepe passzívvá válik: mozgástere a bázisok inflációhoz igazodásának indexelésére, az ún. „automatizmusok” mértékének meghatározására szűkül. A feladatok meghatározása ekkor már „szakmai kompetenciát” igényel, vagyis nem történhet meg az ágazat nagyobb érdekcsoportjainak egyetértése nélkül. Az érdekcsoportok között születő alkuk határozzák meg a csökkenő fedezet hiányának terítési arányát. Az állam így fokozatosan zárja a „csapot”, de ehhez kompenzációs mechanizmusokat is alkalmaznia kell arra az esetre, ha az érdekcsoportok alkui nehezen alakulnak ki. A csökkentésekre válaszul érkező panaszokból a lehangosabbakat látszatkezeléssel és némi addicionális forrással lehalkítja. Az ágazatok és az érdekcsoportok, felismerve a lehetőséget, összehangolják lépéseiket és előzetes szereposztásban adják elő a panaszokat. Ezzel meg is született a bázisfinanszírozás rendszerének belső dinamikája, a panasz hullámok és a kiegészítő források „dialektikája”. Ez azonban csak a rendszer belső mozgása: mivel az érdekcsoportok az adott egyensúly

alapján alakultak ki, nem képesek a válságmenedzselést szerkezetátalakítással csökkenteni. Így a rendszer saját tehetetlenségi erejével sodródik a költségrobbanás felé. A költségvetéskészítő parlament és önkormányzatok így a kilencvenes években egyre inkább olyan helyzetbe kerültek, amikor éves költségvetésük mind nagyobb százaléka vált mozdíthatatlanná és tűnt el általuk ismeretlen módon működő intézményrendszerük kiadásainak fedezésére, miközben a kiadások nem csökkentek, inkább nőttek. Ezt az átalakulást és új feszültségrendszer ábrázolja a második polarizációs tengely (lásd 1. ábra).

A „pályázati kultúra” és a rejtett tervezés

A demokrácia kiépülésével politikailag megerősödött tisztségviselők helyi szinten egyre kevésbé voltak hajlandók a források elosztásában az „éhes” intézményekre hallgatni (a kormányzati szint nem volt képes változásra, sőt ereje folyamatosan csökkent az elmúlt négy évben). A helyi politikusok tehetetlenségüket két irányból próbálták csökkenteni. Egyrészt fel kívánták mérni az oktatás területén az intézményhálózat helyzetét és az általa ellátott feladatokat, másrészt bizonyos új feladatokat meghatározva leválasztani forrásokat a bázisokról, és átláthatóbb, versenyszerűbb pályázati úton elosztani. A helyzetfeltáró átvilágítások nem bizonyultak „csodafegyvernek”: a mikro szintű feladat-feltérképezést kitűnően elvégző helyi szakemberek és hivatalnokok nem léptek tovább az átalakítás makroszintű problémái felé, a politikusok pedig nehezen tudtak a beázott tetők és az ellátatlan dyslexiások napi problémáiból kilépve szigorú fontossági sorrendet kialakítani a szolgáltatási tevékenységek között. Az 1991–92 körül sorozatosan születő városi oktatási koncepciók így jobbára tevékenységösszesítő hivatali dokumentumok maradtak, némi racionalizáló összevonással. A felsőoktatásban még ez a demokratikus kontrolligény is hiányzott. A kormányzatnak egész ciklusa alatt nem volt felsőoktatási prioritásrendszere, és politikája távolságot tartott minden döntési helyzettől.

Mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban elterjedt a céltámogatások alapokból történő elosztása. A bizonyos célok elérésére kiírt pályázati alapok elvileg – külső irányító eszközként – lehetővé teszik a rendszer elmozdítását tehetetlenségi pályájáról. Igaz ez akkor, ha az alapokból történő finanszírozás szorosan illeszkedik egy végig gondolt politikához, mely valamely pontról egy másikra szeretné eljuttatni a rendszert, és ehhez használja egyik eszközként a külső források serkentő erejét bizonyos, igen szűk területeken. Másik alkalmazási terület a kiegészítő szerep bizonyos versenyelvű elosztási formák használata mellett. Az elmúlt évek magyar gyakorlatában azonban nem találunk olyan politikai keretfeltételeket a pályázati rendszerek használata körül, melyek azt sejtetnék, hogy stratégiai célok elérésére serkentik az intézményeket az így nyerhető pénzek. Ere kitűnő példa egy tekintélyes nemzetközi pénzügyi szervezet által a felsőoktatás fejlesztésére létrehozott alap, melynek működéséhez a mai napig a külföldi szakértők által készített megvalósíthatósági tanulmány általános ajánlásaiból készült törvényt használják prioritásként. Történik ez

annak ellenére, hogy a kormányt a nemzetközi szervezet többször felkérte, hogy illessze saját prioritásait a pénzek elosztásához.

Az elmúlt években kialakult „pályázati kultúra” (Polónyi 1994) széles, tág értelmű prioritásokat jelöl meg, a pénzek elosztását legtöbbször az ágazat erős érdekcsoportjainak delegációjával kialakított testületek végzik. Az elnyert projektek meghatározott időre szólnak, de nem rendelkeznek semmilyen elszámoltatási mechanizmussal, mely kimutatná, vajon közelebb került-e az intézmény és a rendszer azokhoz a célokhoz, melyeket a finanszírozó kitűzött. Mindez együtt azt jelenti, hogy az ilyen elosztás inkább hasonlít egy „privatizált” tervalku-mechanizmushoz, ahol a kijelölt nagy kereteken belül mindenki annyit vihet, amennyit bír, mint egy stratégiai célt szolgáló szigorúan összehangolt pénzügyi taktikához.

Ezáltal illeszkedik az alapokból történő finanszírozás a bázisfinanszírozás rendszeréhez. A múltbeli arányok által meghatározott különbségeket tulajdonképpen az intézmények gyorsasága változtathatja meg, mely által a különböző innovációs forrásokból pénzt tudnak szerezni. Ez jobb esetben be is épülhet a jövő évi bázisba, amennyiben az intézmény el tudja fogadtatni az állítólagos feladat hosszú távú fennállását. Amennyiben pedig rövidtávú projektekről van szó, lehetőség nyílt megvalósítani a bázisok abszolút értékű csökkenését kompenzáló tárgyi fejlesztéseket. Az összehangolt fejlesztési prioritások és az illeszkedések hiánya következtében a projektek hatása önmagától a működési-tárgyi költségek fedezésének irányában „erodálódik” az eredeti elképzelésekhez képest. Erre szolgálhat példaként az *Európai Község* által kidolgozott együttműködési program, amely egyrészt a nemzeti ágazati érdekcsoportok kezébe juttatta a prioritások meghatározását, majd az így nyert rendkívül széles prioritásokon belül a rendszer legalsó szintjének (mely ez esetben a tanszéki szint volt) kezdeményezéseit emelte ki. Az eredmény a költségesebb diszciplínák forráshiányának egyszerű pótlása lett, ami mindenképpen fontos eredmény, de nem találkozik a program rendszerfejlesztő és modernizáló célkitűzéseivel. Az így kialakult „pályázati kultúra” szigorú vezérlő elve az ágazati érdekcsoportok előre megkötött kartelljeinek érvényesülése. Enélkül nem lehetne sikeresen blokkolni a fenntartói oldalról érkező új elvárásokat és ellenőrzést.

A rendszerben tehát létezik átfogó működési keret, melyet jellege alapján „rejtett tervezésnek” is nevezhetünk: a valaha kialakított bázisok különbségei alapján eltérő sebességgel új forrásokért érkező intézmények szabályszerűen követik a valaha kialakított tervek fonalát. A „rejtett tervezés” valójában maga a rendszertehetetlenség.

A belső környezet jellegzetességei

Nem lennénk igazságosak és tárgyilagosak sem, ha nem fordítanánk figyelmünket a külső környezet tanulmányozása után az intézményvezetés intézményen belüli környezete felé. Egy szervezet irányításában kiemelkedően fontosak azok a determinánsok, melyek a vezető belső mozgásterét, a szerepét befolyásoló szervezeti elvárásokat írják le. Annál is inkább igaz ez, ha magunk elé idézzük azt a vákuum-

helyzetet, melyben a vezetők a legitimitásukat veszített hivatalnokokkal szemben eddig soha nem látott méretű teret nyertek az intézmény érdekeinek képviselésére. Egy ilyen helyzetben az intézmény „érdekeinek” kialakulása, a szervezet belső érdekintegrációs rendszerének rugalmassága alapvetően meghatározó eleme az intézmény jövőjének. Az oktatási intézmények belső viszonyai igen jó példái lehetnek a közszolgáltatási intézményeknek általában. A háttér érzékeltetése az „autonómia”-fogalom változásain keresztül lenne igazán jól leírható, de erre ebben a tanulmányban nem vállalkozhatom. A ma használatos autonómia-fogalom kereteit azonban fel kell rajzolni ahhoz, hogy megértsük az irányítás belső problémáit.

Az autonómia ma az oktatási rendszerben olyan kollektív öngazgatást jelent, melyben az oktatást végzők, mint afféle céh, közösségi döntésekkel kormányozzák magukat. Ennek szervei az egyetemi-főiskolai tanács, ill. a nevelőtestület. Az intézmény életének minden fontos dimenzióját itt határozzák el: a vezetők személyét, az éves költségvetést, a tanterveket és a főbb fejlesztéseket is. A jogi szabályozás is e testületnek kedvez mindkét oktatási szinten. Valójában nincs is semmilyen egyensúlyt tartani képes szerv e testületekkel szemben, mivel a vezető igen rövid időre van választva (a közoktatásban már öt év, de a felsőoktatásban három), a fenntartó ki van szorítva a belső forrásallokáció és a feladatrendszer lebontásának folyamatából, a felhasználónak pedig soha nem is volt semmi köze ebben a modellben ahhoz, mi is történik egy oktatási intézményben.

Az ellenpólusok nélküli hatalom, mint mindenhol, itt is jelentős torzulásokhoz vezetett, és eddigi tapasztalataim szerint alapjaiban felelős a rendszer változásképtelenségéért. A kollektív testületek túlhatalma és a bázisfinanszírozás hatása – majdnem fizikai törvényként bizonyítható – visszatérő módon akadályozza az intézmény környezetadaptációs mozgásait.

A bázis tehetetlenségének törvény szerint a bázisfinanszírozás belső allokációs rendjének megváltoztatásához a vezetőtestületben mindig koalíciót kell építeni, ami a testület nagysága miatt mindig túl széles lesz ahhoz, hogy jelentős átalakulást lehessen elérni. A túl széles koalíció nem teszi lehetővé néhány új profil komoly felfuttatását és a már nem szükséges tevékenységek leépítését. Ehelyett az történik, ahogy ez egy budapesti óriásegyletem tanácsában is történt: a 20%-os báziscsökkenést egyenletesen osztották vissza a karok között, minimális eltéréssel az informatika kar javára, mely ebből kellett hogy fedezze növekvő hallgatólétszámát is. Az előrelépés minimális, az önmagát veszélyeztetve érző belső csoportok számára is elfogadható mértékű lesz, míg leépítés, profilváltás nem jöhet létre.

A bázis megmaradásának törvénye szerint az intézményvezetők vagy más változásérzékenyebb csoportok kezdeményezései, innovációi pedig szükségszerűen elhalnak a behozott külső források bázisba épülésével. Mivel a fentebb leírtak alapján működő pályázati rendszerek nem is jelentenek jelentős külső kihívást az intézmény belső prioritásaira és profiljára, a kezdeményezések a kezdeti lelkesedés és a pénzek elnyelése után fagyott talajra találnak a megvalósítás esetleg átalakítással járó fázisaiban. Erre szemléletes példa a fentebb már említett nemzetközi alap által támogatott

Universitas-program, mely kampányszerű minisztériumi meghirdetése után soha többé nem méltatott politikusi figyelemre. Ennek következtében a program megvalósulása is csak a cégtáblacserék szintjéig jutott el. Nincs az a felsőoktatási vezető, aki intézményén belül az összeolvadási javaslatot ép ésszel vállalná tanácsa előtt. A kezdeményezések tehát vagy beolvadnak az intézmény általános profiljába, vagy csendesesen elhalnak. Katalizáló, előrehúzó szerepük azonban végérvényesen fennakad a kollektív autonómia önvédelmén.

A bázis bizonytalanságának törvénye szerint a bázisfinanszírozás csökkenő reálérték mellett a korábban leírt módon addicionális forrásokért folyó alkuhelyzetbe kényszeríti az intézményeket. Ebben az alkuban belső tehetetlenségük következtében a különforrásokra utaltság szerepe megnő, és emellett az év végi maradványelvonás, valamint a sok esetben mozdíthatatlan előirányzatok együttese olyan bizonytalanná teszi a finanszírozási környezetet, amelyben eleve ellehetetlenül a közép- vagy hosszú távú tervezési szándék. Így a külső szabályozók (köz- és felsőoktatási törvény, költségvetési intézmények gazdálkodására vonatkozó rendelkezések, de talán leginkább a közalkalmazotti törvény) gazdálkodásellenessége és kötöttségei maguk is felelősek az intézményeken belüli tehetetlenség fennmaradásáért.

A bizalmatlanság ciklusainak törvénye szerint az intézményekben nincs olyan szervezeti kommunikációs kultúra, mely az érdekintegrációs folyamatban sikerrel emelné ki a részlegeket a saját „szekerváraik” mögé zárkózásból. Az érdekközvetítő csatornák legtöbbször informálisak és vertikálisan párhuzamosak: mindenki a vezetőnél kíván „lobbizni” saját elképzelései és igényei mellett. A vezető így egymástól elszigetelten jut információkhoz, ami hagy ugyan mozgásteret a támogatandó javaslatok kiválasztásában és a koalícióalkotásban, de az érdekcsoportok felé elkötelezi a vezetést. Az érdekcsoportok előzetes aktuális alkui pedig elszigetelhetik a vezetőt a forrásfelhasználás és a gazdálkodás hosszú távú kérdéseinek irányításától. A belső elszigeteltség természetesen sohasem teljes, a vezetőnek mindig vannak eszközei a „folyosói politizálásban” kisebb-nagyobb változások elfogadtatására. Az átfogó önértékelés és az új stratégiák kidolgozása nélkül azonban ezek a kezdeményezések *ad-hoc* jellegűek maradnak, és bizalmatlanságot ébresztenek az alsóbb szintek érdekcsoportjaiban. Ők már nem látják a változás nyomán elérhető eredményeket a döntéselőkészítés hiánya vagy éppen zárt jellege miatt, így a *status quo* felborításában csak érdekeik sérülését látják. Azonnali ellenállásuk így érthető, ez azonban a vezetés köreiből fokozza a bizalmatlanságot és azt a megítélést, hogy csak az alsóbb szintek kész helyzet elé állításával lehet változást elérni. A kör bezárult: a bizalmatlansági ciklusok újratermelik önmagukat.

A „szakmailag autonóm” iskolák és az „autonóm” felsőoktatási intézmények munkatársai sokkal nagyobb szabadságfokkal rendelkeztek, mint a nyugati demokráciákban élő társaik. A vezetők mozgásterét így értelemszerűen csak „felfelé”, a politikai döntéshozatal felé nőhet: a támogatások elosztásának prioritásai felé. Saját intézményük működését nem tudták a célokhoz megfelelően alakítani, a belső hatalmi viszonyok – és így a szervezeti formák is – érintetlenül maradtak. Az egyetlen, amit

tehettek: az innovációk támogatása az intézmények nevében külső források felé. Ezzel esetleg elérhették változásérzékeny munkatársaik megmaradását, egészen addig, amíg külső forrásokból fedezni lehetett a kezdeményezéseket. Az általunk megvizsgált intézményekben sok igazgató és felsőoktatási vezető mesélt a „menekülő fejlesztésről”, mellyel külső forrásokra vadásztak az előrelépés feltételeinek megteremtéséhez anélkül, hogy a belső erőforrásokhoz hozzá tudtak volna nyúlni.

A spontán privatizáció törvénye szerint a vezetők nem is képesek a változás folyamatait az intézményen belülre csatornázni. Az érdekinTEGRÁCIÓ hiányossága természetesen fordítja a változást igénylők figyelmét a közgazdasági irodalomból ismert „második gazdaság” felé. A gazdaságban a korábbi évtizedekben leírt folyamatok a nyolcvanas évekre begyűrűztek a közszolgáltatások területére is. A piacképesebb munkaerő sokszor inkább saját vállalkozásba kezd főállása mellett, mintsem részt vegyen az intézmény nehézkes profilmódosításában. Itt ugyanúgy a munkaidő-gazdálkodás kerül a figyelem középpontjába, mint a gazdaságban: a biztos, de alacsony keresetű főállást kiegészíti a bizonytalanabb, de jóval magasabb hozamú magánmunka. A vállalkozáshoz szükséges tőke jobb esetben pusztán a munkahelyen összegyűjtött tudás, de esetleg ehhez csatlakozhat a munkahely eszközállománya is.

A folyamat következtében a mozgékonyabbak magánhaszna magasabb, mintha társaikat is rávették volna a változtatásra, a többiek számára pedig a „vállalkozók” munkahelyen belüli teljesítményvisszafogása sokkal elfogadhatóbb, mint az új kihívások falakon belülre hozatala. A spontán privatizáció így együtt jár a régi, nem versenyképes tevékenység és munkaerő intézményen belüli fennmaradásával. Az igazi vesztes az intézmény, amely belső tehetetlensége miatt a változásban érdeket is ellenérdekeltként látja viszont.

Következtetések és kiutak

A szocializmus összeomlása és az új demokratikus politikai intézményrendszer születése kettős helyzetben találta a költségvetési intézményeket: egyrészt a forrásokért folyó harcban „versenyképessé” edződtek, másrészt viszont szervezeti működésük alkalmatlan volt a változásokhoz történő rugalmas adaptációra, vezetésük gyenge a belső reformok elfogadtatására.

Az átalakulás a közszolgáltatások egyik talán legpazarlóbb modelljét alakította ki a politikai változások előtt. Az államháztartás növekvő deficitje az itt elmondottak tükrében valójában a közszolgáltatási rendszer tehetetlen tömegének „gravitációs” gyorsulása, olyan gyorsulás, mely elkerülhetetlenül költségrobbanással fejeződik be.

A törvényalkotás és a kormányzati szintű politika az elmúlt években nem volt képes ezt a gyorsulást fékezni, vagy a rendszer lendületét más irányú mozgáshoz felhasználni. Az oktatási törvények szentesítették a kollektív önigazgatás egyeduralmát, a közalkalmazotti törvény egyedülállóan rugalmatlan és minőségellenes humánpolitikát idézett elő, a pénzügyi szabályozók pedig továbbra sem adnak lehetőséget az intézményi szintű gazdálkodásra, sőt a pénzköltést jutalmazták. Az állam-

háztartási reform hiánya lehetetlenné teszi a közoktatásban az önkormányzati költségvetési reformokat és túladóztatással, túlzott jövedelem-újraelosztással akadályozza a felhasználói érzékenység kialakulását.

Nehéz helyzetben vannak ma az intézményvezetők Magyarországon. Belső köztöttségeik és a költségrobbanás egyszerre fenyegeti intézményüket. A demokratikusan választott politikusok 1990 óta elindultak azon az úton, melyen nyugat-európai kollégáik már egy évtizede járnak: vissza kívánják a közszolgáltatásokat fordítani az adófizetők igényeihez. Alig érhetnek el azonban eredményt az intézményvezetők segítsége nélkül. Ez a stratégiai fontosságú szövetség nem érhető el néhány azonnali lépés megtétele nélkül, melyet most csak körvonalazni tudok.

Egyrészt radikálisan csökkenteni kell az állami szabályozást az intézményen belüli döntéshozatalt és gazdálkodást illetően: minél inkább direkt szabályokkal kívánunk irányítani egy bonyolult rendszert, annál megfoghatatlanabbá válik. Át kell alakítani az autonómia jelentését: bezárkózó védekezés helyett piackonform bizalmi együttműködést (*Clark 1993*) kell kialakítani. Ennek elméleti és attitűdváltoztató alapjai mellett a más demokráciákban már használt „közös tervezés” eszközrendszerének átvétele (küldetésnyilatkozat, stratégiai tervezés, akciótervek stb.) és alkalmazása nyújthat a hazai gyakorlatra a leggyorsabb és leghatékonyabb segítséget. Harmadrészt kiszámítható és átlátható környezetet kell teremteni az intézményvezetők számára, hogy hosszú távú stratégiát építhessenek. A vezetői felelősség és elszámoltathatóság növekedése együtt kell hogy járjon a mozgástér és a megbízási idő jelentős növekedésével is. Mindehhez azonban szükség lesz a piacelvű versenygazdaságokban kialakult vezetési ismeretek valamilyen formájú „importjára” a közszolgáltatásokban Magyarországon is: a kérdés mindössze az, hogy „felülről”, politikai ideológiák által, vagy a tengerentúli minta nyomán „oldalról”, természetes adaptációs folyamatok révén válnak az intézményvezetők menedzserekké. A közszolgáltatások tehetetlenségi robbanásának „világvégét” csak az átgondolt és következetes politika és a felelős intézményvezetés szövetsége tudja megakadályozni.

A közszolgáltatások századvégi átalakulásának azonban nemcsak politikatörténete van. A közgazdászok ugyanezt a történetet a keresleti és a kínálati gazdaságpolitikák küzdelmeként szokták leírni. A modern szociológia figyelmét egyre inkább az intézményrendszerek működésére és ezek hatására helyezi. A racionális döntések elméletének iskolája már egy olyan újfajta tudományról beszél, mely – mintegy „mérnöki-technikusi” szerepben – a mind bonyolultabb társadalmi szervezetrendszer hatékony működtetésével és javításával foglalkozik. A vezetéstudomány az üzleti tudományok oldaláról a versenyhelyzetben működő vállalatok vezetésében felhalmozódott tudást foglalja össze olyan tanulságokkal, melyek egyértelműen alkalmazhatók a közintézmények változó helyzetére. A modern közintézmények vezetői egyre inkább olyan problémák elé kerülnek, melyek rendkívül hasonlóak a piaci versenyben élő kollégáik problémáihoz. Válaszkeresésükben egyre inkább fordulhatnak a társadalom más, eddig számukra idegennek vélt szektoraihoz is.

A modern társadalmakban kialakuló közös problémák legláthatóbb esete az információ. A modern intézményrendszerek működésében a kapcsolódási pontok és szervek pontos kialakítása, az információáramlási folyamatok látható mederbe terelése nélkül képtelenség a rendszerben termelődő milliárdnyi információ szelekcióját és a döntéshozatali folyamatba kapcsolását megoldani. A modern intézmények irányítóinak legfőbb problémája, hogy a számolatlanul termelődő információ közül melyik és mikor jusson el hozzájuk a kellően hatékony döntés megalapozására. A megfelelően átgondolt szervezeti rendszer kialakítása nélkül a döntéshozó könnyen információszegény, vagy épp ellenkezőleg, információból helyzetbe kerülhet, amikor a rendszer folyamatainak „önjárása” – vagy rosszabb esetben a döntéshozatal érdekelte szereplői – kényszerpályára állíthatják napi működését az „Ebben ma dönteni kell...” típusú szituációkban.

Az információ alapkérdésén belül az intézmények számára jelentős kihívás a napi eseményekre való reagálás, az előrejelzések, tervezési folyamatok használata. Különösen igaz ez a kiéleződő versenyhelyzetekre, amilyenbe például a közoktatás került Magyarországon: a demográfiai apály az iskolákat rákényszeríti a tanulókért folytatott verseny fokozására. A vezetők egyre kevésbé engedhetik meg maguknak, hogy „hagyják történni a dolgokat”, egyre többször kell szembenézniük az intézményirányítás olyan kérdéseivel, melyek igen távol állnak a szakmai munkától. Ez esetben elemi érdeke az intézményvezetésnek is, hogy átlátható és megbízhatóan egyszerű információs rendszert hozzon létre, melyből gyorsan és könnyen értesül a számára fontos változásokról, trendek alakulásairól, mely érzékeny a működés belső problémáira, és képes kimutatni a termelődő feszültségek forrásait is. Az intézményvezetés számára azonban nem pusztán az információs rendszer naprakészsége jelenthet segítséget a fokozódó versenyben az eredményes részvételhez, hanem a folyamatok előrejelzéseiből nyerhető lehetőség a stratégiamódosításra.

DRAHOS PÉTER

IRODALOM

- BALOGH MIKLÓS (1994) Önkormányzatok és iskolák. *Educatio*, No. 1.
- CDC-OI-MRK (1993) Jelentés a BME és a JATE átvilágításáról. Bp., CDC. Kézirat.
- CLARK, B. (1993) Higher Education as a Self-Guiding Society. Kézirat, EAIR konferencia, Turku.
- DRAHOS PÉTER (1993) A TEMPUS program és a Közép-Kelet-Európai Régió. Bp., Oktatókutatási Intézet (OI). Kézirat.
- DRAHOS P. & JUNGHAUS I. & SETÉNYI J. (1993) Zárójelentés az erzsébetvárosi iskolák értékeléséről. Bp., OI. Kézirat.
- DRAHOS P. & JUNGHAUS I. & SETÉNYI J. (1993) Zárójelentés a józsefvárosi iskolák értékeléséről. Bp., OI. Kézirat.
- POLÓNYI ISTVÁN (1994) A magyar felsőoktatás az ezredforduló előtt - célok, utak, stratégiák: elkerülhetők-e a redisztribúció útvesztői? Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem. Kandidátusi értekezés.
- TÖRÖK IMRE (1993) A magyar felsőoktatási intézmények önfinanszírozó képességének bővítése. Bp., OI. Kézirat.

EGYETEMEK VÁLSÁGBAN

MEGLEPŐEN HANGZIK TALÁN A CÍMBELI MEGÁLLAPÍTÁS, ismételjük hát még egyszer: az egyetemek válság előtt állnak. A megváltozott feltételek, a dinamikusan változó környezet következtében az egyetemek feladatai megkérdőjeleződnek. A szűkös költségvetés, a curriculum-reform, a tömeges képzés a jelen aktuális problémái. Az egyetemek arra kényszerülnek, hogy menedzsmentjeik struktúráját és működését átgondolják, a problémáik megoldásának új útjait találják meg. Ez a cikk kiindulópontot kínál az egyetemek alkalmazkodási folyamatainak átfogó szemléletéhez. Figyelmünk ezért a válsághárítás taktikái közül az ellenőrzésre, a vezetés új feladataira, az új stratégiákra irányul. Ebben az összefüggésben bemutatjuk a *Total Quality Management*[†] USA-ban széleskörűen elterjedt példáját, amelyből az egyetemekre specializált szervezetkutatók és szerkezetátalakítással megbízott intézményirányítók ajánlásokat fogalmazhatnak meg.

A gazdasági és társadalmi fejlődés növekvő sokoldalúsága, dinamikája és komplexitása sok szervezet számára messzemenő konzekvenciákat kínál. A minőségbiztosítás irányába mutató trendek, a szervezetek közti összekapcsolódások erősödése az információs technológiák következtében, vagy az intézmények és a környezet növekvő egyeztetési tendenciái csak néhány a fontosabb tárgykörök közül. Az egyetemek speciális szervezeti formáik és feladataik miatt különleges kihívásoknak vannak kitéve. Az egyetemi célok és elvárások mind gyakrabban kerülnek viták kereszttüzébe. Példának okáért az oktatásban megkívánt a minőségileg magas szintű és hivatásra előkészítő szakmai képzés. A kutatások szerint intézményirányítók, minisztériumok, vagy a nyilvánosság megkérdőjelezik – gyakran pénzügyi nyomás hatására – egyes szakterületek szükségességét, mondván, hogy távol vannak a realitásoktól. Ugyanakkor egyes fakultások személyzete a növekvő követelmények miatt túlterhelt, és nincsen abban a helyzetben, hogy a megváltozott feltételeknek megfeleljen. Az intézményirányítás a sokszempontú döntéshozatal miatt nincs abban a helyzetben, hogy a leginkább egyetemi, adminisztratív és miniszteriális szinteket átfogja. A megváltozott feltételek a döntéshozókat és az egyetemhez tartozókat az elé a kérdés elé állítja: hogyan képes egy komplex szervezet tanulni, a megváltozott környezettel együtt élni, és milyen alkalmazkodási mechanizmusok állnak ehhez rendelkezésére.

[†] E fogalmat A. Morgan cikkében, a 189. s. köv. oldalon a hazai értelmezési gyakorlatnak megfelelően *átfogó minőségbiztosításnak* fordítottuk; a továbbiakban megelégszünk a kifejezés jelző nélküli alakjával. – a szerk.

Szakértők az egyetemeket túlnyomórészt úgy definiálják, mint lazán kapcsolódó rendszereket vagy mint szervezeti anarchiákat, gyenge kontroll- és szabályozómechanizmusokkal. (*Cohen & March 1972; Weick 1976; Baldrige & Curtis & Ecker & Riley 1977*). Mint nyereségorientált szervezetek, az egyetemek is felmutatnak célokat, szervezeti struktúrákat, igazgatást, valamint a stratégiatételezés és a döntéskeresés folyamatait (*Baldrige & Curtis & Ecker & Riley 1977*). Néhány jellegzetesség különösen hangsúlyozandó. A célrendszerek többnyire határozatlanok és ambivalensek. Ez az egyetemek feladatainak bizonytalanságához ill. tisztázatlanságához vezet, és konfliktusokat válthat ki. Az egyetemeknek számos célcsoportjuk van. Ezek a szülőktől, hallgatóktól vagy a kormánytól, más egyetemeken lévő kollégákon ill. a „tudományos közösségen” keresztül egészen a klientúrákig terjednek. Mindegyik csoport eltérő szükségletekkel és elvárásokkal rendelkezik. Közös bennük a várakozás a produktummal szemben. Itt is nyilvánvaló, hogy az egyetemek különféle irányú teljesítményeket nyújtanak. Az oktatás, kutatás és a szolgáltatások különböző feladatok, melyek különféle forrásokat és képességeket kívánnak meg. További jellegzetesség, hogy szakértők nagy száma kötődik a szervezethez önálló döntéshozatali jogosítvánnyal (= professzorok). Ők jelentik az egyetemi hierarchia csomópontjait. A professzorok erős autonómiatörekvéssel, valamint a karral, az intézettel és az egyetemmel szembeni gyenge lojalitással jellemezhetők. Az adminisztratív követelmények és az akadémiai értékek közti távolság sok egyetemen áttekinthetetlen. Ezek a jellegzetességek rendkívül nehézé teszik hatékony döntési és ellenőrzési struktúrák bevezetését. A környezettől való függőségnek is egyre nagyobb a jelentősége.

A hatékony alkalmazkodási stratégia megvalósítása az egyetemek komplexitása miatt különösen problematikus. Stratégiák gyakran nem csak felülről lefelé irányuló, „top down” folyamatok által megvalósíthatók; az irányítás és a karok közötti megegyezések sokszor inkább politikai mint szakmai folyamatok. Olyan innovatív eljárásokat kell találni, amelyek figyelembe veszik az egyetemek sajátosságait. Ezért szükséges, hogy az egyetemi menedzsmentet pontosan megérthessük és a változási folyamatok módját is megismerhessük.

Az egyetemi menedzsment

Az egyetemek menedzsmentjének meghatározása támaszkodhat az üzemgazdaságtanban használatos fogalomra, aminek alapján úgy definiálható, mint szervezeti instancia, amelyik kompetenciákkal rendelkezik az alsóbb pozíciókkal szemben, azok meghatározására, irányítására és koordinálására (*Picot 1984*). Ennélfogva rögzítettek a célok, struktúrák és cselekvési módok, valamint az ezek megvalósításához szükséges feladatok. A felügyelet, vezetés és irányítás fogalmai ebből levezethetők és divergálnak a kompetenciák terjedelme és a felelősségi területek szerint (*Peterson & Metz 1987*).

A felügyelet felöleli a döntéshozatal és kontroll legfelsőbb szintjét. Feladatai kiterjednek állásfoglalásokra az egyetemi fejlesztési kérdésekben; az egyes tevékenységi

területek felvételére vagy leadására; az egyetemi politika általános alapelveinek rögzítésére; a nyilvánossággal való kapcsolatok biztosítására; tanácsadásra az alapvető döntésekben, ami összefüggésben van az egyetemi menedzsmenttel, pénzügyi gazdálkodással, minőség- és teljesítményellenőrzéssel. A felügyeletben jelentősége van szervezeti (pl. szervezeti felépítés, döntéshozatali grémiumok), tartalmi (pl. stratégiák, eljárasmódok, célkijelölések), belső és külső (pl. állam, szponzorok, hallgatói és középszintű, köztes csoport-képviselések) befolyásoknak is. A vezetés itt úgy definiálható, mint személyek és érdekcsoportok feletti hatalomgyakorlás az egyetemen belül (pl. pozíciók, hivatalok, szerepek). Ebben az összefüggésben figyelemre méltók azok a magatartásmódok, amelyek a befolyásolás különleges formáját teszik lehetővé. Az irányítás mindazokat az intézkedéseket átfogja, amelyek a döntések kialakítását és végrehajtását szolgálják. Pénzügyek, szolgáltatások és információk jelentik azt az alapot, amelyeken ez a folyamat felépül. A feladatok átfogják a források allokációját és a teljesítmények értékelését éppúgy, mint az információs rendszerek felépítését ill. továbbfejlesztését. Ezenkívül struktúrákat kell teremtenie azért, hogy pozitív innovációkat ill. a minőség hatékonyságát lehetővé tegye. A fogalmak világos elhatárolása nem lehetséges, mivel a gyakorlatban átfedések is felmerülnek. A definíciók azonban lehetőséget nyújtanak különböző menedzsment feladatok vizsgálatára az egyetemeket érintő változási folyamatokkal összefüggésben.

Az egyetemeket úgy tekintjük, mint lazán kapcsolódó szociális rendszereket. Az egyetemeken léteznek párhuzamos ill. lépcsős hierarchiák, amelyek oktatási és adminisztratív egységeket tartalmaznak (*Minzberg 1982*). Ezek nem csak céljaik és feladataik révén különböztethetők meg, hanem eltérő értékeikkel és magatartásmódjaikkal is. Döntési és ellenőrzési rendszereik sem formálódtak ki karakterisztikusan. Ez a szituáció az egyetemi felügyeletet, vezetést és irányítást lényegesen befolyásolja (*Birnbaum 1989*).

A szervezetkutatásban különböző rokon területek találhatók, amelyek a szervezetek változási folyamataival foglalkoznak (*Cameron 1984*). A következőkben mindekenélőtt a szervezetfejlődés, szervezeti alkalmazkodás és szervezeti modell kialakítását határoljuk el. Szervezetfejlődés alatt gyakran a szervezet belülről motivált alkalmazkodását értik. Itt a cselekvések a változási folyamatok lehető legjobb alakítására koncentrálnak, az érintettek messzemenő támogatásával, esetleg tanácsadók segítségével. Az alkalmazkodás olyan folyamatként definiált, amelyet végül is a szervezeti fejlődés tesz lehetővé. A szervezeti modell kialakítása a szervezetek megformálásának döntéshozatali folyamataival foglalkozik, hogy kompatibilitást teremtsen egy meghatározott környezetben a struktúra, a kultúra és a stratégia között.

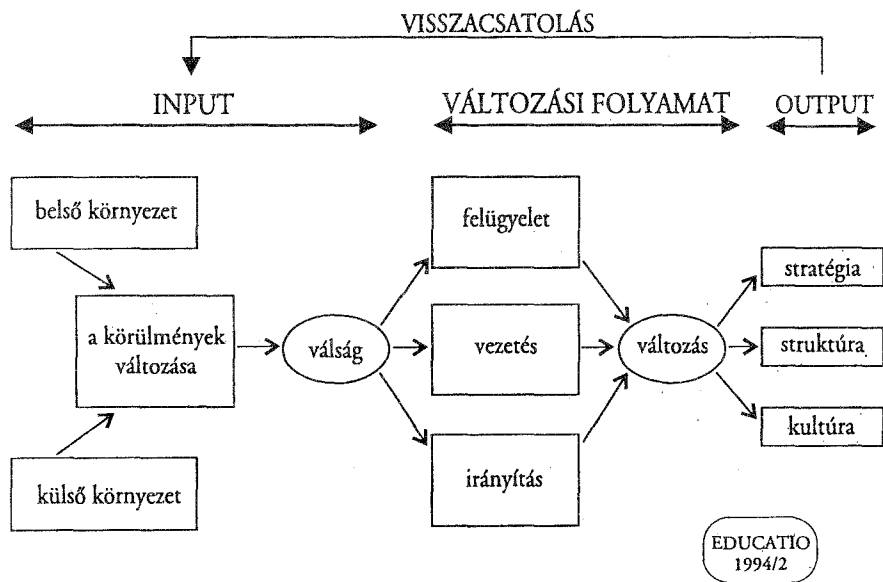
Az egyetemek tehát szakmai célok alapján orientált szervezetek, amelyek különféle, pregnáns menedzsmentszinteket (felügyelet, vezetés, irányítás) mutatnak fel. A krízisek által kiváltott változási folyamatok érintik ezeket a szinteket. Ennek eredményeként megváltoznak a stratégiák, struktúrák, kultúrák. Ezeknek a területeknek az összjátéka és az amerikai egyetemek reagálási módjának egy példája lesz a következő fejezet tartalma.

Az egyetemek alkalmazkodási folyamatainak modelljei

A leíró modellek többek között arra szolgálnak, hogy ideáltipikus összefüggéseket mutassanak be. Itt az alkalmazkodási folyamatok funkcionálási módja és az egyes menedzsmentszintek szerepe áll az érdeklődés középpontjában. Ez a szemlélet *Peterson (1987)* munkájából ered az egyetemi menedzsmentfolyamatokról és struktúrákról, valamint *Birnbaum (1989)* kutatásaiból a vezetési magatartásra és az egyetemi szervezetre vonatkozólag. Ebből kiindulva relevánsak *Cameron (1984)* és *Keller (1983)* vizsgálódásai az egyetemi stratégiákról és alkalmazkodási folyamatokról. Az 1. ábra ezt a modellt ábrázolja.

1. ÁBRA

Az egyetemek alkalmazkodási folyamatának modellje



Válságként minden olyan probléma megjelenhet, amelyik a szervezetben mélyreható változást válthat ki (pl. pénzügyi válság, strukturális reform, faji probléma). Emellett a válság okainak lehetnek belső vagy külső feltételei. Példának okáért egy szervezeti reform befolyásolhatja az egyetem strukturális feltételeit és belső krízishez vezethet. Kívülről keletkező krízishez vezethet az állam költségvetési korlátozása, amely a közpénzekből fenntartott egyetemeket veszélyezteti. A válság következtében változási folyamat indul az egyetemeken belül, amely mindenekelőtt a felügyelet, vezetés és irányítás területén eredményez intézkedéseket. Ezek vezetnek az alkalmazkodáshoz szükséges fordulat döntő impulzusához. Eredményeképpen mindenek-

előtt a stratégiák, struktúrák és kultúrák változnak meg. A stratégiák főleg a tervezési folyamat eredményeire vonatkoznak. Ezek elsősorban hosszabb távra irányulnak, erősség/gyengeség vizsgálatokra alapozódnak és a szervezet fennállását hivatottak biztosítani. A strukturális változások új pozíciók és felelős beosztások létesítését jelentik, valamint a döntéshozatal új formáit. A kulturális változások főleg abban fejeződnek ki, ahogyan a kríziseket interpretálják, ahogy a szervezeti tagok értékeit, normáit, magatartásmódját változtatják. A struktúrák, kultúrák és stratégiák összehangolásának fontossága ezek függőségéből adódik. Tisztán kulturális változások a szervezeti klímát pozitívan változtatnák ugyan, de nem idéznének elő strukturális változásokat. Egy stratégia egyoldalú kidolgozása a kultúra figyelembevétele nélkül problémákat okozhat a megvalósításban.

A modell mutatja a feladatok keletkezésének komplexitását. A változási folyamatok előidézése az egyetemeken előfeltételezi a különböző csoportok (adminisztráció, fakultás, elnök, board of trustees) készségességét. Az együttműködésen keresztül folyamatos tanulási folyamat kezdődhet, mely megvalósítható megoldásokat teremthet. A továbbiakban bemutatjuk azt az Egyesült Államokból eredő, széleskörűen elterjedt módszert – a Total Quality Management-et –, amely ezt a feladatot igyekszik megoldani.

Egy megoldás: a Total Quality Management

Az amerikai egyetemeken a legújabb menedzsment ismeretek alkalmazása nem újdonság. A példák felölelik a formális hierarchiák kialakítását különböző felelősségi szintek összekötésével; jelentési rendszerek megteremtését releváns adatokra, kidolgozott értékelési rendszerekre alapozva; vagy tervezési eszközök bevetését az erőforrások allokációjának vagy a célok meghatározásának támogatására (*Sherr & Lozier 1991*). De ezek az intézkedések csak korlátozottan eredményesek. A hagyományos menedzsment módszerek alternatívája a minőségbiztosítás.

Sok amerikai egyetem számára a minőségbiztosítás üdvös eljárási mód, amelynek segítségével megküzdhet az egyetemi teljesítmények minőségének növekvő problémájával. Ezzel változási folyamatok indulnak el, melyek vonatkoznak a stratégia, struktúra, kultúra említett területeire. A széleskörű elterjedés és alkalmazás kapcsán ezt az eljárási módot érdemes részletesebben is megvilágítani. Az egyetemi alkalmazhatóság kritikus pontjai és határai is részei ennek a leírásnak.

A minőségbiztosítás *Déming (1986)* munkásságára nyúlik vissza, aki statisztikai módszerek segítségével megkísérelte a minőséget variancia redukcióval megragadni. Műve az eltérések felismerése révén átfogó eljárási módot tartalmaz a minőség folyamatos javítására, irányelveket a menedzsment számára, és specifikus elemzési módszereket. A középpontban az áll, hogy a szervezetek teljesítményeik állandó javításával alkalmazkodnak környezetük szükségleteihez. Ez megtalálható Deming – saját kifejezésével – „14 pontjában” amit néhány szerző alkalmazott az egyetemekre (*Cornesky et alii 1990; Miller 1991*).

Dill (1992) ezt a 14 tárgykört hat pontban foglalta össze, amiből három egybevág az egyetemi értékekkel és normákkal, három pedig divergál. Először is döntő a folyamatos és állandó minőségbiztosítás követelménye. Ez a cél egybevág az állandó tudásnövelés és a fakultáshoz tartozók fejlődésének egyetemi gyakorlatával. A második pont a befolyó források átfogó vizsgálatára vonatkozik. Mindenekelőtt a potenciális hallgatókat kellene alaposabb analízisnek alávetni. Egy harmadik elem minden szervezeti tag részvétele a minőségbiztosítás folyamatában. Ezek összevethetők azokkal az egyetemi szituációkkal, amelyek átfogják a döntéshozatalt és az egyetemi tanárok közreműködését a tantervformálásban.

Pótlólag ehhez a három ponthoz, amelyek messzemenőleg kompatibilisek az egyetemi kultúrával, *Deming (1986)* programja tartalmaz olyan elemeket is, amelyek kihívást jelentenek az egyetemek számára (*Dill 1992*). Így hangsúlyozódik az ügyfelek szükségleteinek jelentősége, mint a teljesítménynövelés bázisa. Ámde az egyetemeken gyakran ellenállás vagy szkepszis mutatkozik az efféle külső orientálódások bevezetésével szemben. Az egyetemi integritás és a társadalmi felelősség közötti egyensúly már régóta sokat vitatott téma. *Deming* támogatja a szervezeten belüli kooperációt és koordinációt is. Nem az egyedi teljesítmény, hanem a team-munka áll a szemlélet előterében. Ez a követelmény éppen az egyetemekenél – amelyek úgy jellemezhetők, mint erősen differenciált és lazán kapcsolódó rendszerek (*Weick 1983*) gyenge kontrollmechanizmusokkal és a fakultások markánsan kiformált autonómiatörekvéseivel – vált ki konfliktust. Ezen okoknak alapján van jelentősége a folyamatos minőségbiztosításnak. Nem a kontroll útján, hanem a háttérfolyamatok elemzése által lehetséges a javítás. Emellett szükséges a teljesítménygyengülés úgynevezett „általános okait” (*Deming 1986*) is megtalálni. Az input struktúrái és a folyamatok karakterisztikája sokkal fontosabb, mint az egyes individuumok tevékenysége. Ezért releváns az egyetemek számára az előzetes felmérés a hallgatókról, az oktatási programról és a potenciális munkaadók elvárásairól. Ezeknek a területeknek az összeegyeztetése megjavítja az egyetemi teljesítmények minőségét. Ezek az intézkedések azonban megkívánnák az egyetemhez tartozók közti koordináció és kooperáció magas fokát, és ellentmondanak az egyetemi autonómiatörekvéseknek.

A minőségbiztosítás alkalmazhatósága

Az amerikai egyetemek fejlődése – figyelembe véve struktúrájukat és kultúrájukat – inkább a minőségi menedzsment megvalósíthatóságának problematikájára világít rá. Sok egyetem struktúrája erős differenciálódással jellemezhető. Számos diszciplína, program és osztály létezik, amelyik csak kismértékű integrációt mutat (*Dill 1992; Sporn 1992*). Ha *Lawrence és Lorsch 1986*-os munkáját vesszük alapul, amelyik a struktúra és a környezet közötti összefüggéssel foglalkozik, akkor a differenciálódás a szervezetek erősebben kifelé irányuló orientációjának az eredménye. Ebben az összefüggésben ezek a szerzők kívánatosnak tartják az eddigieknél jóval markánsabb integrációt. Ez még fokozódik is az autonómiatörekvésekkel (*Clark 1963*).

Az egyetemeken uralkodó individualizmus a fakultás és az intézményirányítás közti koordinációs móddal jellemezhető. Eszerint a kapcsolatok inkább az egyes személyek cselekvései által jönnek létre. Más szavakkal, a kooperáció és koordináció nem bürokratikus vagy kollegiális mechanizmusokra alapozódik (*Weick 1983*).

Az egyetemek túlnyomórészt lazán kapcsolódó rendszerként definiáltak. Pedig a források bőségére alapozódott feltevés mutatja, hogy nem elhanyagolható a kontextustól való függőség. A bőség idején a laza kapcsolatok és az ezzel összefüggésbe hozható rossz hatékonyság nem problematikus. De mihielyt hiány keletkezik a külső eszközök beáramlásában, a teljesítménnyel összefüggő folyamatok hatékonyságának kérdése jelentőssé válik. Ez jellemző az egyetemek helyzetére a 90-es években. Költségredukciót és teljesítményjavítást csak a horizontális integráció olyan mechanizmusai idézhetnek elő, mint pl. informális kapcsolati hálók az információcserében, az osztályokon átnyúló munkacsoportok vagy mátrixstruktúrák (*Dill 1992*). A következmény az egyének és szervezetek tanulási és alkalmazkodási folyamatainak javulása lehet.

A minőségbiztosítás alternatívát jelent, nagy volumenű eljárási módok felhasználásával. A kiindulás irányelveket nyújt az egyetemi menedzsmentnek a cselekvések erősebb piaci orientálása érdekében. Emellett megcélozhatókká válnak a versenyből származó előnyök a teljesítmény megnövekedett hatékonysága által. Ezt mindennekeelőtt három eljárási móddal lehet elérni (*Dill 1992*). Először is a teljesítmény minőségét az eredmények mérésével biztosan meg kell állapítani. A végzetek esélyei a munkaerőpiacon értékes útmutatást jelenthetnek az egyetem piaci pozíciójáról ill. javítási lehetőségeiről. Ez rávilágít a második pontra, a külső környezetről való információs kapcsolat intézményesedésének fontosságára. A piac szükségleteiről való adatbankok és információs rendszerek fejlődése értékes támogatást nyújthat egy-egy oktatási program átalakításánál vagy egy új kiépítésénél. Harmadszor a teljesítményjavítás érdekében a minőségbiztosítás hangsúlyozza a koordinációt és a kooperációt kollegiális mechanizmusok felépítése útján. A fakultáshoz tartozók és az intézményirányítók legyenek képesek közösen megismerni a minőségi javítás lehetőségeit. Összefoglalásul megemlíthető, hogy sok amerikai egyetemen a minőségbiztosítás fő erejének problémamegoldási képességét tekintik az aktuális gondok megoldásában. De az összes elv egyoldalú alkalmazása túl egyszerű volna. Az egyetemeknek sajátosságait specálisan kell szemlélniük annak érdekében, hogy a minőségbiztosítást eredményesen megvalósíthassák.

A megvalósítás tapasztalatai

Néhány amerikai felsőoktatási intézményben a minőségbiztosítást már alkalmazzák, és beszámolók is születtek róla. Ezek egyharmad részt a „community colléges” és „technical institutes” példáival élnek, amelyek inkább centralizált ill. hierarchikus struktúrákat mutatnak, és ezért inkább készen állnak új szabályozások bevezetésére. A nagyobb intézetek, amelyek kettőtől négy évig tartó programokat kínálnak, min-

denekelőtt az intézményirányításban – „financial services, facility planning and maintenance” –, és a szociális területeken – „registration, admission, financial aid, student placement, and housing” – alapoznak a minőségbiztosítás gyakorlatára (Coate 1991; Seymour & Collett 1991; Dill 1992).

A minőségbiztosítás bevezetése számos előnyt és ugyanakkor hátrányt is jelenthet. Pozitív eredményként említhető az érintettek érdekeltsége; az adatokra alapozó, átalakított döntéshozatal; az erősödő piacorientáltság; a szervezeti egységek közti javuló kapcsolatok; közös nyelv kialakulása; alaposabb ismeretek az intézmény céljairól; a kevesebb korrekció; a csökkentett kiadások. Hátrány mindenekelőtt a bevezetési időszakban a tréningre és projekt munkára fordított tetemes költség és idő; az intézményirányítók és egyes felelős döntéshozók hiányzó elkötelezettsége, az átalakulással szembeni ellenállása; valamint a team-munka hiányzó tapasztalatai és a kevésbé operacionalizálható irányelvek kidolgozásával kapcsolatos tennivalókban való rutintalanság. Összefoglalásképpen azt lehet mondani, hogy a minőségbiztosítás megvalósítása az amerikai felsőoktatási intézményekben strukturális, és mindenekelőtt kulturális változásokat idézett elő. De csak akkor, ha a tiszta és konkrét eredmények iránt elkötelezett különböző csoportok dolgozták ki, team-munkában.

Ezekre az ismeretekre alapozva, a minőségbiztosítás egyetemeken történő alkalmazásának irányelveiként Dill nyomán (1992) az alábbiak sorolhatók fel:

- alapítási bizottság felállítása, a minőségbiztosításban érdekeltek részvételével;
- minőségbiztosítási csoport felállítása gyakorlott vezető támogatása mellett;
- a kritikai folyamatokkal való azonosulás;
- a minőségbiztosítás bevezetésének és módszereinek gyakorlata;
- azonosulás az ügyfelek szükségleteivel;
- azonosulás a problémákkal, adatokkal, elemzésekkel;
- a megoldások fejlesztése és megvalósítása.

Mint ez a felsorolás mutatja, a minőségbiztosítás abból indul ki, hogy a kritikai folyamatok megjavítása az eltérések redukciója által lehetséges. A főszempont tehát a probléma megoldása, nem koncepcionálása. Ez az érdekeltek team-jei és a minőségi kontrollhoz szükséges statisztikai módszerek alkalmazása útján történik. A gyakorlott vezető oktatás és problémamegoldás révén támogatja ezt a folyamatot.

A különböző menedzsment-területek feladatai, a felügyelet, vezetés, és irányítás, most már levezethetők. A felügyeletnek, mint a döntéshozatal legfelsőbb szintjének támogatnia kell a minőségbiztosítási elvek bevezetését és a folyamatos adaptálódás elősegítését. Elsősorban a keretfeltételeket vizsgálhatják a felügyeletet ellátó szervek. Átstrukturálódást és a célok új definiálását el lehet érni olyan új oktatási programok bevezetésével, amelyek az egyetem egész stratégiájára vonatkoznak. A vezetés feladata, hogy a minőségbiztosítás folyamatát aktívan támogassa. Az intézkedések a személyes részvételtől a szükséges források biztosításáig terjednek. A vezető személyiségeknek tehát a változások érdekében pozitív klímát kell teremteniük és lehetőség szerint részt kell venniük az alapító bizottságban. Az irányítás érdekelt a legerősebben a minőségbiztosítás alkalmazásának folyamatában. Mihelyt döntést hoznak

ennek bevezetéséről, életbe lép az irányító felelőssége a kialakítás és a gyakorlatba átültetés terén. Az erre irányuló cselekvések átfogják a kritikai folyamatok felismerését, a team-beli együttműködést, az adatgyűjtést a belső és külső feltételek helyzetéről, valamint az irányítás értékelését és a források allokációját. Ebből kiindulva a vezetés a fő felelősség a megoldások fejlesztéséért és megvalósításáért. Miután elfogadták a minőségbiztosítás bevezetését, ettől fogva az összes érdekelt állandó motiválása elengedhetetlenné válik.

BARBARA SPORN

(fordította: Papházi Tibor)

IRODALOM

- BALDRIDGE, V. (et ali) (1978) *Policy Making and Effective Leadership*. A National Study of Academic Management. San Francisco, Jossey-Bass.
- BIRNBAUM, R. (1989) *How Colleges Work*. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership. San Francisco, Jossey-Bass.
- CAMERON, K. (1984) Organizational Adaptation and Higher Education. *Journal of Higher Education*, Vol. 55.
- COHEN, M. & MARCH, J. (1974) *Leadership and Ambiguity*. The American College President. Boston, Harvard Business School Press.
- CORNESKY, R. (et ali) (1990) *Improving Colleges and Universities*. Madison, Magna Publications.
- DEMING, W. E. (1986) *Out of the Crisis*. Cambridge, MIT Center for Engineering Study.
- DILL, D. (1992) Quality by Design. Toward a Framework for Academic Quality Management. In: SMART, J. (ed) *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, Vol. VIII. New York, Agathon Press.
- KELLER, G. (1983) *Academic Strategy*. The Management Revolution in American Higher Education. Maryland, The John Hopkins University Press.
- LAWRENCE, P. R. & LORSCH, J. W. (1986) *Organization and Environment*. Boston, Harvard Business School Press.
- MILLER, R. (ed) (1991) *Adapting the Deming-Method to Higher Education*. Washington, D. C., The College and University Personnel Association.
- MINTZBERG, H. (1982) Organisationsstruktur: modisch oder passend. *Harvard Manager*, No. 2.
- PETERSON, M & METS, L. (eds) (1987) *Key Resources on Higher Education*. Governance, Management, and Leadership. San Francisco-London, Jossey-Bass.
- PICOT, A. (1984) Organisation. In: o.V., *Vahlens Kompendium der Betriebswirtschaftslehre*, Band 2. München, Verlag Vahlen.
- RUPNIK, J. (1992) Higher Education and the Reform Process in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, No. 12.
- SHERR, L. & TEETER, D. (eds) (1991) *Total Quality Management*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SPORN, B. (1992) *Universitätskultur – Ausgangspunkt für eine strategische Marketing-Planung an Universitäten*. Heidelberg, Physica.
- WEICK, K. (1976) Educational Institutions as Loosely Coupled System. *Administrative Science Quarterly*, March.

A SZAKKÉPZŐ ISKOLÁK IGAZGATÓI

A MUNKAÜGYI MINISZTERIUM MEGBÍZÁSÁBÓL 1993-BAN az *Oktatáskutató Intézetben* empirikus szociológiai kutatást folytattunk[†] a szakképző iskolák helyzetéről. A kutatás során egy településtípusra és szakmacsoportra reprezentatív minta alapján 90 szakmunkásképző iskolában és valamennyi (62) olyan szakközépiskolában készítettünk esettanulmányt, mely részt vesz a szakképzés modernizálásán kísérletező világbanki projectben. Azt feltételeztük, hogy az ún. világbanki iskolák a szakképzés legmagasabb színvonalú, a változások iránt leginkább nyitott intézményeit reprezentálják, az ún. szakmunkásképzők pedig a legnagyobb tömegeket befogadó átlagos iskolákat. Valamennyi iskolai esettanulmányban felvettünk olyan adatokat is, amelyek az iskolák vezetésére ill. az iskolavezetés változásaira vonatkoztak.

A vizsgált iskolák jelenlegi igazgatóinak többségét 1989 táján nevezték ki vezetőnek. Mivel kiválasztásuk és kinevezésük sok esetben a rendszerváltás idejére ill. az azt követő évekre esett, szociológiai jellemzőik elemzése talán alkalmas arra, hogy megválaszoljuk azt a kérdést, milyen változásokat hozott a rendszerváltás az iskolák élén, miben különböznek a jelenlegi iskolaigazgatók a régiektől[‡].

A szakképző iskolák jelenlegi igazgatóinak átlagéletkora 49 év, függetlenül attól, hogy világbanki, vagy hagyományos iskolákat vezetnek-e. 1987-es adataink szerint a szakközépiskolák frissen kinevezett igazgatóinak átlagéletkora 46 év volt, a szakmunkásképzők igazgatóié pedig 50 év (*Andor & Liskó 1989*). Ha tekintetbe vesszük, hogy a jelenlegi igazgatók átlagosan 3–4 éve vezetik az iskolákat, azt mondhatjuk, hogy az utóbbi években némi fiatalítás tapasztalható, főként a szakmunkásképző iskolákban. Az iskolaigazgatók között hagyományosan mindig több volt a férfi, mint a nő (lásd I. tábla).

A legkevesebb női igazgatót az összes iskolatípusok közül jelenleg is a szakmunkásképző iskolákban találjuk. 1987-es adataink szerint a szakképző iskolák frissen kinevezett igazgatói között mindössze 16% volt a női igazgatók aránya (*Andor & Liskó 1989*). Ez azt jelenti, hogy míg az utóbbi években a szakközépiskolákban megnövekedett a női vezetők száma, a szakmunkásképzőkben ebben a tekintetben

[†] A kutatásban *Csáki Mihály, Fehérvári Anikó és Tót Éva* vettek részt.

[‡] Az igazgatók korábbi jellemzőiről 1986-tól 1992-ig az Oktatáskutató Intézetben *Andor Mihállyal* közösen folytatott kutatásaink adatai szolgáltak forrásul. A szövegbeli hivatkozások az alábbi három dolgozatra vonatkoznak: *Andor & Liskó: Kísérleti demokrácia*. Bp., OI, 1989.; *Andor & Liskó: Igazgatócserék*. Bp., Akadémia Kiadó, 1991.; *Liskó: Az utolsó igazgatóválasztás. Iskolakultúra*, 1992/21.

nem tapasztalható változás. Női igazgatókat csak kifejezetten „női” szakmákat oktató iskolákban találunk.

I. TÁBLA

Az igazgató neme

Nem	VB		SZMK*	
	N	%	N	%
Férfi	47	75,8	76	84,4
Nő	15	24,2	14	15,6
Összesen	62	100,0	90	100,0

* Itt és a következő táblázatokban VB-vel jelöltük a világbanki iskolákat és SZMK-val a szakmunkásképzőket.

A szakképző iskolák esetében is azt tapasztaljuk, hogy az igazgatók iskolai végzettségének fokozata rendkívül szoros kapcsolatot mutat az iskolák presztízsével (lásd II. tábla).

II. TÁBLA

Az igazgatók iskolai végzettsége

Elvégzett iskola	VB		SZMK	
	N	%	N	%
Nincs válasz	0	0	1	1,1
Főiskola	3	4,8	20	22,2
Egyetem	59	95,2	69	76,7
Összesen	62	100,0	90	100,0

Míg jelenleg a szakmunkásképző iskolák igazgatóinak majdnem egynegyede főiskolát végzett, a világbanki iskolák igazgatói között alig találunk (5%) főiskolát végzett igazgatót. 1987-ben azt tapasztaltuk, hogy a szakközépiskolák élére kinevezett igazgatók között mindössze 6% volt a főiskolát végzettek aránya, a szakmunkásképzőkben viszont még 27% (Andor és Liskó 1989). Az adatok tehát arra utalnak, hogy míg a szakközépiskolákban változatlan a helyzet, a szakmunkásképzők élén némiképpen növekedett az egyetemet végzett igazgatók aránya.

Ugyancsak erre utalnak azok az adataink is, amelyeket az 1991-es igazgató-kinevezésekről gyűjtöttünk. Eszerint a középfokú iskolák igazgatói székébe pályázók között 88%-nak volt egyetemi végzettsége, a kinevezettek között viszont már 91%-nak, vagyis a kinevezéseknél a tantestületek is és az önkormányzatok is a magasabb iskolai végzettségűeket preferálták (Liskó 1992).

Nemcsak az igazgatók iskolázottsági fokozata, de a legmagasabb iskolai végzettség tagozata is szoros kapcsolatot mutat az iskolák presztízsével, amennyiben a szakmunkásképzőkben még mindig lényegesen több esti tagozaton végzett igazgatót találunk, mint a világbanki iskolákban (lásd III. tábla).

1986-ban az általános iskolai igazgatócserét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a leköszönő igazgatók 72%-a, az újonnan kinevezetteknek pedig az 57%-a szerezte meg esti vagy levelező tagozaton a legmagasabb iskolai végzettségét. Ugyanekkor a vizsgált iskolákban a pedagógusok között 17%, az igazgatóhelyettesek között pedig 29% volt a levelező tagozaton végzettek aránya. Ha elfogadjuk, hogy a levelező tagozaton szerzett végzettség általában alacsonyabb értékű a nappali tagozaton szerzetté, és ha tekintetbe vesszük, hogy a levelező tagozaton szerzett képesítés sok esetben valamilyen politikai-ideológiai végzettséget jelentett, jogos lehet az a megállapítás, hogy iskolázottság tekintetében még a 80-as évek közepén is határozott kontraszelekció érvényesült az igazgatók kinevezésénél (*Andor & Liskó 1991*). A rendszerváltás ebben egyértelmű változást hozott, amennyiben valamennyi iskolatípusban megnőtt a nappali képzésben felsőfokú diplomát szerzett igazgatók aránya.

III. TÁBLA

Az igazgató végzettségi tagozata

Tagozat	VB		SZMK	
	N	%	N	%
Nincs válasz	3	4,8	13	14,4
Esti	8	12,9	26	28,9
Nappali	51	82,3	51	56,7
Összesen	62	100,0	90	100,0

A szakképző iskolák igazgatóinak szakok szerinti összetétele mindkét iskolatípusban nagyon hasonló (lásd IV. tábla).

IV. TÁBLA

Az igazgató szakja

Szak	VB		SZMK	
	N	%	N	%
Nincs válasz	0	0	1	1,1
Szakmai	29	46,2	46	51,1
Humán közismeret	11	17,7	12	13,3
Reál közismeret	19	30,6	21	23,3
Pedagógia	3	4,8	7	7,8
Készségtárgy	0	0	3	3,3
Összesen	62	100,0	90	100,0

Az iskolák közel felét szakmai képzésű igazgatók vezetik, és ezután a reál közismereti szakos igazgatók csoportja következik. Adataink szerint a humán szakos tanárok viszonylag ritkán töltenek be a szakképző iskolákban igazgatói pozíciót.

A szakképző iskolákban már 1987-ben is azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál nagyobb eséllyel nevezik ki igazgatónak a szakmai tanári végzettséggel rendelkező pályázókat. Akkor a kinevezett igazgatók egyharmada rendelkezett ilyen végzettség-

gel (*Andor & Liskó 1989*). Újabb adataink ennek a tendenciának az erősödésére utalnak.

A jelenlegi igazgatók többsége mindkét iskolatípusban kinevezése előtt is ugyanabban az intézményben dolgozott igazgatóhelyettesként vagy tanárként (lásd V. tábla).

V. TÁBLA

Az igazgató korábbi foglalkozása

Korábbi foglalkozás	VB		SZMK	
	N	%	N	%
Nincs válasz	1	1,6	0	0
Itt igazgatóhelyettes	18	29,0	39	43,3
Itt tanár	14	22,6	17	18,9
Máshol igazgató	2	3,2	7	7,8
Máshol igazgatóhelyettes	8	12,9	5	5,6
Máshol tanár	6	9,7	8	8,9
Tanácsi- vagy pártapparátus	7	11,3	8	8,9
Gazdaság	1	1,6	1	1,1
Egyéb	5	8,1	5	5,6
Összesen	62	100,0	90	100,0

A 80-as évek közepén ezzel szemben még azt tapasztaltuk, hogy igazgatói kinevezése előtt a leköszönő igazgatók 58%-a, az újonnan kinevezett igazgatóknak pedig a 40%-a nem abban az iskolában dolgozott, amelynek az élére kinevezték (*Andor & Liskó 1991*). A korábbi években tehát az volt a jellemző, hogy ha egy-egy iskolában megürült a vezetői szék, nagy valószínűséggel kívülről hoztak igazgatót. Ebben a tekintetben az 1985-ös törvény, ill. a tantestületi igazgatóválasztás bevezetése hozott lényeges változást. Az igazgatóválasztásokat vizsgálva már 1987-ben határozottan az volt a benyomásunk, hogy a tantestületek bizalmatlanok voltak a kívülről pályázó igazgatójelöltekkel szemben, és főként azért, hogy a felettes hatóságok által kiszemelt kádereket kiszűrjék, akkor is szívesebben voksoltak az általuk ismert helyi jelöltre, ha az intézményen kívülről pályázó jobbnak ígérkezett. (*Andor & Liskó 1989*). Ennek következtében az utóbbi években valamennyi iskolatípusban csökkent az iskolán kívülről belépő új igazgatók aránya.

Ezzel szorosan összefügg, hogy megállt az a tendencia is, hogy az igazgatók az egyik iskolát a másikkal váltogatják, de mindvégig igazgatók maradnak. 1986-ban még azt találtuk, hogy a leköszönő igazgatók 31%-a pályafutása során több iskolában is betöltötte ugyanezt a pozíciót (*Andor & Liskó 1991*). Jelenleg a szakképző iskolákban az ilyen igazgatók aránya valamennyi iskolatípusban 10% alatti csoportot képvisel.

Az igazgató-kinevezések „belterjességének” a következménye az is, hogy nagyon ritkán fordul elő olyan igazgató kinevezése, aki korábban nem iskolában, hanem pl. termelőüzemben dolgozott. Az 1991-es igazgatóválasztásokat vizsgálva azt tapaszt-

taltuk, hogy ilyen jelöltek a pályázók között is nagyon ritkán fordultak elő (6%), és még kevesebben voltak a kinevezett igazgatók között (3%) (Liskó 1992). A szakképző iskolákat vizsgálva ugyancsak az volt a benyomásunk, hogy még ezekben a gazdasághoz legközelebb álló iskolákban is elenyészően alacsony a gazdasági (termelőüzemi) tapasztalatokkal rendelkező igazgatók aránya.

A korábbi gyakorlattól eltérően azonban jelenleg már viszonylag sok az olyan igazgató, aki a hagyományos ranglétrát megkerülve lett vezető. Míg korábban a beosztott pedagógus-igazgatóhelyettes-igazgató pályakép volt a domináns (Andor & Liskó 1991), jelenleg a szakképző iskolákban az igazgatók bő egyharmada beosztott pedagógusból lépett igazgatói pozícióba. Ez részben arra utal, hogy a korábbi konszolidációval szemben a rendszerváltás felgyorsította, ill. radikálisabbá tette az elit-cserét, részben pedig arra, hogy a jelenlegi igazgatók jelentős hányada mindenfajta vezetői tapasztalat nélkül végzi igazgatói munkáját.

A korábbi évekhez viszonyítva ugyancsak viszonylag alacsony már az igazgatók között a párt- vagy tanácsi apparátusból kibukott káderek aránya is. Köztudott, hogy a szocialista időszakban a középszintű politikai káderek közül sokan rendelkeztek pedagógusi végzettséggel, és párt-karrierjük végén kézenfekvő megoldásnak kínálkozott, ha iskolaigazgatóként várhatták ki a nyugdíjat. 1986-os vizsgálatunk során ugyan már az ilyen típusú karrierök csökkenő számáról nyertünk adatokat, de még mindig azt tapasztaltuk, hogy az igazgatóknak legalább egyharmada ilyen pályát futott be (Andor & Liskó 1991). Az 1990–91-es, gyakran botrányoktól hangos igazgató-kinevezések során az újonnan megválasztott önkormányzatok legfőbb törekvése az volt, hogy az ilyen „éjtőernyős” igazgatókat lecseréljék, még akkor is, ha a tantestületek ragaszkodtak az általuk már jól ismert és esetleg jó vezetőnek is bizonyuló káder-igazgatójukhoz. A rendszerváltás hevében jó néhány olyan önkormányzat is akadt, amely a korábbi MSZMP-s kádert legszívesebben a saját pártjához tartozó új káderrel váltotta volna fel. Ez a törekvés azonban a tantestületek részéről szinte mindenütt heves ellenállásba ütközött. Lényegében az ekkor még érvényben lévő 1985-ös törvényi szabályozásnak köszönhetően (amely előírta, hogy az igazgatók csak az érdekeltek –tantestületek és önkormányzatok – konszenzusa alapján nevezhetők ki) az iskolák többségének sikerült megszabadulni a régi és az új politikai káderektől egyaránt (Liskó 1992). Jelenleg ilyen igazgatókat már csak elvétve (10–15%) találunk iskolavezetői pozícióban.

Talán még látványosabb változásokról tanúskodnak azok az adatok, amelyek az igazgatók politikai aktivitásáról szólnak (lásd VI. tábla).

Köztudott, hogy a szocializmus időszakában, mint minden vezető állás, az igazgatói is „bizalmi” állásnak számított. 1986-ban az általunk arról megkérdezett igazgatók, hogy véleményük szerint mi játszotta a legfőbb szerepet kinevezésükben, tíz felsorolt szempont közül a legtöbben a második helyre tették a politikai megbízhatóságot. Ugyanebből a vizsgálatból származó adataink szerint a leköszönő igazgatók 83%-a és az újonnan kinevezettek 79%-a volt az MSZMP tagja, és a párttagok többsége valamilyen pártfunkciót is viselt (Andor & Liskó 1991). Ehhez képest a szak-

képző iskolák jelenlegi igazgatói politikai értelemben tökéletesen passzívnak látszanak. Régi pártaktivitásáról is csak töredékük számol be (vagy valóban nem voltak tagjai az MSZMP-nek vagy nem szívesen emlékeznek rá), és jelenlegi pártaktivitásuk is elhanyagolható mértékű. Ha tehát csupán az igazgatók politikai aktivitása alapján ítéljük meg a helyzetet, úgy tűnik, hogy az utóbbi években tökéletesen megvalósult az iskolák vezetésének depolitizálása.

VI. TÁBLA

Az igazgatók politikai aktivitása

Pártok	VB				SZMK			
	Aktív		Nem aktív		Aktív		Nem aktív	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Régi MSZMP-ben	4	6,5	58	93,5	4	4,4	86	95,6
Régi ellenzékben	1	1,6	61	98,4	1	1,1	85	98,9
Mai kormánypártban	1	1,6	61	98,4	1	1,1	85	98,1
Mai ellenzékben	2	3,2	60	96,8	0	0	86	100,0

A rendszerváltás hozta változásokról összefoglalóan – valószínűleg a politikai és ideológiai szempontok csökkenésével egyenes arányban – azt mondhatjuk, hogy megnőtt annak az esélye, hogy magasabb iskolázottságú, nappali tagozaton végzett és főként szakmai képesítéssel rendelkező igazgatók kerüljenek a szakképző iskolák élére. Az igazgatók kiválasztásánál azonban egyértelműen a „belterjesség” szempontja dominál, vagyis a szakképző iskolák jelenlegi igazgatói, főként ugyanezen iskolák szakmai tanárai és igazgatóhelyettesei közül kerültek ki. Emellett az iskolák presztízsének szempontja továbbra is érvényesül: minél magasabb presztízsű az iskola, annál képzetesebb az igazgatója.

Megváltozott feladatok

A szakmai iskolák megváltozott összetételű igazgatóinak a rendszerváltás után a korábbiaktól sok mindenben eltérő vezetői feladatokkal kellett szembenéznük. 1986-ban még azt találtuk, hogy az iskolák vezetőinek durván egyharmada olyan politikai káder volt, aki elsősorban pártaktivitása jutalmául nyerte el igazgatói kinevezését, egyharmaduk olyan különösebb kvalitások nélküli „hivatalnok” igazgató volt, aki a felülről kapott feladatok pontos végrehajtásával és dokumentálásával nyerte el megbízóinak bizalmát, egyharmaduk pedig olyan „szakember” igazgató volt, akinek kvalitásait a felettesei és beosztottjai is elismerték. Az iskolák menedzselése mindhárom vezetői típus esetében sikeres lehetett. A *káderigazgatók* főként hasznos politikai kapcsolataik révén, a *hivatalnok igazgatók* kitartásukkal és alaposágukkal, a *szakember igazgatók* pedig szakmai presztízsükkel tudtak kijárni, vagy kiverekedni iskoláiknak az átlagosnál nagyobb támogatást, a pedagógusoknak több fizetést, a gyerekeknek pedig jobb körülményeket (Andor & Liskó 1991).

A rendszerváltás után azonban a korábbi iskolavezetési stratégiák nem voltak tovább alkalmazhatók. Ennek okai főként a társadalmi körülmények változásaira vezethetők vissza. A megváltozott társadalmi körülményekből, ill. a többpártrendszerű demokráciából következett, hogy a korábbi politikai káderek többségét a rendszerváltás hullámai kisöpörték az iskolákból, ill. hogy az egy párthoz fűződő politikai lojalitás nem bizonyult tovább sikeres vezetői „befektetésnek”. A többpárti koalíció által vezetett, vagy éppen pártonkívüli többségű fenntartó önkormányzatok szemében rokonszenvesebbnek bizonyultak a pártonkívüli, apolitikus igazgatók, és az igazgatók számára is nyilvánvalóvá vált, hogy a többpártrendszerű demokráciában az egy párthoz való hűség nem garantálja többé hosszú távra a vezetői „karriert”. A korábbi „feladat-végrehajtó” és alkalmazkodó „hivatalnok” igazgatók ideje is leáldozott. Az oktatásirányítási tapasztalatokkal egyáltalán nem, és helyi oktatási koncepciókkal is csak elvétve rendelkező fenntartó önkormányzatok a pusztán alkalmazkodni kész igazgatóknál többre becsülték azokat, akik maguk voltak képesek megoldást találni az iskolák problémáira. És végül a „szakember” igazgatók sem élveztek különleges bánásmódot többé. A korábban szakmai „eredményekkel” elnyerhető kivételes állami támogatások rendszerét a pályázati lehetőségek felvirágzása váltotta fel, egy-egy iskolavezető évente 15–20 pályázatot írt, a szakmai eredmények devalválódtak ill. összerosódtak a csak papíron létező „eredményekkel”, és az ilyen úton megszerezhető kiegészítő források mindenki számára hozzáférhetővé váltak.

Ezzel együtt az igazgatói feladatok megváltozásához nagymértékben hozzájárultak az oktatásfinanszírozásban bekövetkezett változások is. Köztudott, hogy az elmúlt években az oktatási intézmények költségvetése folyamatosan és fokozatosan egyre hiányosabbá és egyre bizonytalanabbá vált. Iskolai esettanulmányaink szerint a világbanki iskolák vezetőinek mindössze a 10%-a, a szakk munkásképző iskolák vezetőinek pedig mindössze a 16%-a bizonyult elégedettnek iskolája jelenlegi finanszírozásával. Valamennyi igazgatótól megkérdeztük azt is, hogy milyen feladatok teljesítésére elég a költségvetésből származó támogatás (lásd VII. tábla).

VII. TÁBLA

Mire elég a költségvetés

	VB				SZMK			
	Igen		Nem		Igen		Nem	
Funkciók	N	%	N	%	N	%	N	%
Alapműködés	46	74	16	26	76	84	14	16
Épületfenntartás	6	10	56	90	7	8	83	82
Fejlesztés	4	7	58	83	8	9	82	91
Szociális cél	1	2	61	98	2	2	88	98
Beruházás	0	0	62	100	1	1	89	99

Az adatokból az derül ki, hogy a költségvetésből származó támogatás az iskolák 14–16%-ában még az alapműködésre sem elég, egyéb célokra pedig az iskolák több

mint 80%-ában egyszerűen nem telik belőle. Ily módon, ha egy igazgató nem akarja, hogy az iskolaépület állapota tovább romoljon, vagy ha fejleszteni akarja szolgáltatásait, ha szociális feladatokat akar ellátni, vagy ha új beruházásokra kényszerül, magának kell források után néznie. Ez a helyzet a korábbiól merőben különböző vezetői magatartást kíván. Míg korábban csak egy-egy ügyes káder vagy szakember igazgató kiváltságának számított, ha kivételes kapcsolatait vagy ügyessége révén költségvetésen felüli támogatást szerzett iskolájának, ez ma már szinte minden iskolaigazgatónak elemi kötelessége, hiszen enélkül iskolája anyagilag teljesen ellehetetlenülne.

A szakképző iskolák igazgatóinak gondjait ezen felül speciális, a gazdasági átalakulással együttjáró nehézségek is szaporítják. Köztudott, hogy a szocialista nagyipar összeomlásával, ill. az ipari üzemek megszűnésével és privatizációjával a szakképző iskolák nagy része elvesztette a gyerekek képzésére alkalmas gyakorlólhelyek jelentős részét. Az utóbbi évek negatív gazdasági változásai a szakképző iskolák helyzetét adataink szerint a következő gyakorisággal érintették (lásd VIII. tábla).

VIII. TÁBLA

A gazdasági változások hatása

Változások	VB (N=62)		SZMK (N=90)	
	N	%	N	%
Tanműhelyt megszüntettek	10	17	46	51
Vállalatok megszűntek	27	45	45	50
Nem fogadnak gyakorlatra	16	27	41	46
Nem vesznek fel végzést	11	18	20	22
Nem segítik az iskolát	7	12	12	13

Az adatokból jól látszik, hogy az egyes régiókban bekövetkezett negatív gazdasági változások a szakmunkásképzőket érintették érzékenyebben, hiszen ebben az iskolatípusban alapozták a gyerekek gyakorlati képzését korábban elsősorban a nagyüzemi gyakorlólhelyekre, míg a szakközépiskolások képzése főként iskolai tanműhelyekben folyt. Ha a szakmunkásképzők igazgatói fenn akarták tartani iskolájuk működését (ha túl akarták élni a gazdasági változásokat), a korábbi iskolavezetők rutint feladva, új gyakorlólhelyek felkutatására és megszerzésére kellett összpontosítani energiáikat (lásd IX. tábla).

Az adatokból világosan látszik, hogy a gyakorlólhely-pótló megoldásoknak költségkímélőknek kellett lenniük (a tanműhelyvásárlás és -bérlet alig jöhetett szóba), ill. a gyakorlólhely-hiányt az esetek többségében az iskoláknak saját erőből kellett megfinanszírozni. Ezek az eljárások az iskolaigazgatókat építkező és bér munka-vállaló menedzserekké léptették elő, akiknek munkaidejét jelenleg már főként gazdálkodói feladatok töltik ki, és akiknek legfőbb erénye a vállalkozói szemfülesség, a rugalmasság és a szervezőkészség. Ezzel együtt megnőtt az igazgatói feladatokkal együttjáró kockázatvállalás is. Korábban egy-egy iskolaigazgató „bukását” a leggyakrabban az idézhette elő, ha ellentmondott valamelyik nagytekintélyű felettesének

és ezáltal kegyvesztetté vált. Napjainkban a szakképző iskolák igazgatóinak a vállalkozókhoz hasonlóan a gazdálkodási jogszabályok „ügyes” alkalmazása jelenti a legfőbb feladatot, és az ezekkel kapcsolatban elkövetett vétségek fenyegetik a leginkább biztonságukat.

IX. TÁBLA

Hogyan biztosítottak új gyakorlóhelyeket

Eljárások	VB (N=62)		SZMK (N=90)	
	N	%	N	%
Bérmunka-vállalás	22	33	62	79
Új partnerek keresése	23	38	49	54
Belső átalakítás	11	18	28	31
Tanműhelyépítés	7	12	21	23
Tanműhelybérlet	3	5	7	8
Tanműhelyvásárlás	1	2	6	7

A gyakorlóhely-biztosítás mellett a közelmúltban a szakképző iskolák igazgatóinak másik, nem kevésbé súlyos gondja az iskolák képzési szerkezetének átalakítása volt. Mint köztudott, a gazdasági és a foglalkoztatási szerkezet rohamos átalakulása ugyancsak a szakképző iskolákban érezte először a hatását, ill. itt vált először nyilvánvalóvá, hogy a korábban igen népes, főként nehézipari és gépipari szakmák további oktatása feleslegessé ill. diszfunkcionálissá vált, hiszen az ilyen képzésben részesülő gyerekekre nagy valószínűséggel a munkanélküliek keserű sorsa vár. Nem beszélve arról, hogy a nagy számmal potenciális munkanélkülieket képző iskolákban szükségképpen csökken a gyerekek tanulási motiváltsága, ami tovább csökkenti az oktatási folyamat hatékonyságát, és perspektívátlaná teszi az egész iskola működését. A képzési szerkezet átalakításának feladata – csakúgy mint a gyakorlóhely-problémák megoldása – elsősorban a szakképző intézmények nyakába szakadt. Az oktatási kormányzat képtelen volt hatékony segítséget nyújtani (a kisvállalkozókat nem tették érdekeltté a képzésben, három évet kellett várni a képzéshez nélkülözhetetlen új szakmajegyzék elkészítésére, stb.), és a helyi önkormányzatok is késlekedtek az iskolákat orientáló oktatási koncepciók kidolgozásával. A szakképző iskolák azonban saját intézményi (túlélési) érdekeik miatt nemigen tétovázhattak. Az utóbbi négy évben korábban soha nem tapasztalt mértékű átalakítási hullám kezdődött el ezekben az iskolákban, amely mind a képzési fokozatokat, mind a szakmasztruktúrát érintette. Természetesen ezeknek a változásoknak is főként a gazdaságnak szigorúbban alárendelt szakmunkásképzők voltak a fő terepei. A világbanki szakközépiskoláknak a kétharmada, a szakmunkásképzőknek pedig több mint 80%-a kényszerült az utóbbi években korábbi szolgáltatásainak valamilyen átalakítására (lásd X. tábla).

A jelenlegi képzési szerkezet azonban még mindig a gazdasági szerkezet átalakulása mögött kullog, vagyis a változások ideje még nem ért véget. Arra a kérdésre, hogy mik az általa vezetett iskolával kapcsolatban a legfőbb ambíciói, az igazgatók többsége további képzési- és szakmaszerkezetet átalakító tervekről számolt be. A minden

tekintetben sikeresebbnek és stabilabbnak mutatózó világbanki szakközépiskolák igazgatóinak a 31%-a, a szakmunkásképzők igazgatóinak viszont csak a 14%-a „éri be” a közeljövőben az oktatás feltételeinek fejlesztésével anélkül, hogy komolyabb átalakítást tervezne az iskolában (lásd XI. tábla).

Ha a kitűzött célokat az ezekhez rendelkezésre álló feltételekkel vetjük egybe, nyugodtan állíthatjuk, hogy a szakképző iskolák igazgatói emberpróbáló feladatokra vállalkoznak (lásd XII. tábla).

X. TÁBLA

Az iskolák reagálása a gazdasági változásra

Változások	VB (N=62)		SZMK (N=90)	
	N	%	N	%
Nincs változás	20	32,3	13	14,4
Új szakmák	16	25,8	46	51,1
Új szakmacsoportok	15	24,2	26	28,9
Új képzési szerkezet	11	17,7	5	5,6
Összesen	62	100,0	90	100,0

XI. TÁBLA

Az igazgatók ambíciói

Ambíciók	VB (N=62)		SZMK (N=90)	
	N	%	N	%
Feltételek fejlesztése	19	30,7	13	14,4
Új szakma, új tagozat	4	6,5	26	28,9
Új képzési szerkezet	27	43,5	30	33,3
Új iskolatípus	12	19,4	21	23,3
Összesen	62	100,0	90	100,0

XII. TÁBLA

Milyen feltételek vannak meg a tervek megvalósításához

Feltételek	VB (N=62)		SZMK (N=90)	
	N	%	N	%
Személyi	23	38	32	36
Tárgyi	12	20	20	22
Helyiség	9	15	20	22
Tanterv, program	7	12	11	12
Felszerelés	3	5	10	11
Jogi	4	7	10	11
Pénz	2	3	10	11

Ha a változtatásokat tervező igazgatók arányát a változtatáshoz szükséges feltételekkel rendelkező iskolák számával összehasonlítjuk, egyértelmű, hogy a feltételek csak

az iskolák töredékében állnak rendelkezésre. Vagyis a szakképző iskolák igazgatóinak többségére ismét olyan feladatok várnak, amelyeket általános „hiány” közepette kell végrehajtaniuk.

Az igazgatók azonban pontosan tudják, hogy a szakképző iskolák modernizálását nem halogathatják. Nemcsak azért, mert a jelenlegi iskolák jó részében sem a képzési struktúra sem a képzés minősége nem felel meg többé a gazdaság igényeinek, hanem azért sem, mert az utóbbi években a szakképzés területén is kialakulni látszik egy olyan kínálati piac, amely előbb-utóbb versenyhelyzetet teremt az iskolák számára. Az 1993/94-es tanévben 48 alapítványi ill. magánintézményben folytattak valamilyen szakképzési tevékenységet[†], és évről-évre bővül a szakmai képzés különböző lehetőségeit nyújtó érettségi utáni (post-secondary) képzőhelyek száma. Köztudott, hogy mindez ráadásul egy demográfiai hullámvölgy közepén történik, ami azt jelenti, hogy ha a szakképző iskolák nem akarják elveszíteni potenciális jelentkezőiket, ill. ha nem akarják a felvételi mércét még alacsonyabb szintre süllyeszteni, javítaniuk kell oktatási szolgáltatásaik színvonalát.

Nem kétséges, hogy ilyen helyzetben a vezetők többségére feszültségekkel, konfliktusokkal és kudarcokkal terhes „karrier” vár, és könnyen előfordulhat, hogy valamennyi érdekelt (fenntartók, szülők, pedagógusok) elégedetlen lesz munkájukkal.

A jelenlegi igazgatók többségét még akkor nevezték ki, amikor jogszabály írta elő, hogy a tantestületek szavazatait figyelembe kell venni a kinevezéskor. Az általunk vizsgált világbanki iskolákban átlagosan 74%-kal, a szakmunkásképzőkben átlagosan 76%-kal választotta meg a tantestület az igazgatókat, vagyis viszonylag nagy tantestületi támogatás mellett.

Az iskolákra váró feladatok és az ezek megvalósításához szükséges feltételek hiánya azonban olyan feszültségeket és konfliktusokat szül, amelyek igen gyakran próbára teszik az igazgatók és a tantestületek közötti kapcsolatokat (lásd XIII. tábla).

XIII. TÁBLA

Van-e konfliktus az igazgató és a tantestület között

	VB		SZMK	
Konfliktus	N	%	N	%
Nincs válasz	13	21,0	14	15,6
Nincs konfliktus	30	48,4	40	44,4
Van konfliktus	19	30,6	36	40,0
Összesen	62	100,0	90	100,0

A konfliktusok forrása többnyire a munkafegyelem ill. a munkabér kérdése. A pedagógusok a legtöbb helyen úgy érzik, hogy a tőlük elvárt teljesítményekhez mérten túlságosan alacsonyak a béreik. Nem sokkal jobb a viszony az igazgatók és a fenn-

[†] Várhegyi György (szerk.): *Magániskolák almanachja, 1993–94.* Bp., Educatio Kiadó, 1993.

tartó önkormányzatok között sem. Mindkét iskolatípusról az derült ki, hogy több mint az iskolák egynegyedében van valamilyen aktuális konfliktus az önkormányzat és az iskolaigazgatók között (lásd XIV. tábla).

A konfliktusok forrása szinte minden esetben anyagi természetű, és abból fakad, hogy az önkormányzat nem képes (vagy nem hajlandó) kielégíteni az iskola igényeit. Miután adataink 1993 tavaszáról származnak, az iskolák és az önkormányzatok viszonyát illetően egy, a jelenleginél sokkal békésebb állapotot tükröznek. Feltételezhető, hogy a közalkalmazotti törvény végrehajtása körüli feszültség azóta még tovább rontotta a helyzetet.

XIV. TÁBLA

Van-e konfliktus az igazgató és az önkormányzat között

Konfliktus	VB		SZMK	
	N	%	N	%
Nincs adat	12	19,4	20	22,2
Nincs konfliktus	32	51,6	45	50,0
Van konfliktus	18	29,0	25	27,8
Összesen	62	100,0	90	100,0

Adatainkból tehát arra következtethetünk, hogy a szakképző iskolák főként szakmai tanárokból lett új igazgatóinak a korábbiaktól lényegesen különböző kihívásokkal kell szembenéznük. Olyanfajta kihívásokkal, amelyekre sem egyetemi tanulmányaik során, sem korábbi tanári vagy igazgatóhelyettesi munkakörükben nem készülhettek fel. A korábban tanult vezetői mintákat és vezetési stratégiákat el kell felejteniük. A jelenlegi helyzet nemcsak újfajta szakmai kvalitásokat és menedzseri készségeket, de a feladatok megvalósítása szempontjából kedvezőtlen feltételek miatt rendkívüli konfliktus- és kudarcűrő képességet is igényel. Nem véletlen, hogy az utóbbi években fokozatosan csökkent azoknak a pályázóknak a száma, akik erre a szerepre szívesen vállalkoznak.

Az általunk vizsgált szakképző iskolák igazgatóinak kinevezésükkor a világbanki iskolákban 0,79, a szakmunkásképzőkben pedig 0,77 riválissal kellett megküzdeniük, általában tehát két pályázó sem jutott egy-egy igazgatói pozícióra. Ezekkel a megfigyelésekkel tökéletesen összhangban vannak azok az adatok, amelyeket az 1991-es igazgatóválasztások alkalmával gyűjtöttünk, amikor a szakképző iskolák igazgatói állásaira átlagosan 1,8 pályázó jutott (Liskó 1992).

Mindezek alapján úgy véljük, hogy ha a jelenlegi feltételrendszer (a helyi és az országos oktatásirányítás, az oktatási intézmények finanszírozása, a gazdasági körülmények stb) nem változik, könnyen elképzelhető, hogy egy-két éven belül nem az lesz a kérdés, hogy kit válasszanak igazgatónak, hanem az, hogy vállalja-e egyáltalán valaki ezt a tisztséget.

LISKÓ ILONA

PORTFOLIÓ-MENEDZSMENT

EZ A TANULMÁNY A MAGYAR OKTATÁSKUTATÁSBAN és oktatáspolitiká-formálásban szokatlan fogalom kibontásával kísérli meg leírni a hazai oktatás-irányítás egyik legfontosabb területének, az oktatási kínálat alakításának főbb problémáit. A tanulmány megírásának célja nem az volt, hogy a piaci szektorban használatos portfólió-egyensúlyi számítások elvégzéséhez szükséges alapfogalmakat vezessen be az oktatásba, hanem az, hogy a gazdaságból kölcsönzött eszköztár használatával fogalmilag is megragadja azt az önkormányzati és intézményvezetési szemlélet- és politikaváltást, melynek első, töredékes jelei már érzékelhetők a szakemberek számára (Balogh 1994).

A tanulmány első része a portfólió-menedzsment közgazdaságtudományban és üzleti életben használatos jelentését vázolja fel, majd kísérletet tesz a téma oktatási vonatkozásának indoklására. A második rész az oktatáson belüli portfólió-menedzsment elemeinek megjelenéséhez vezető társadalmi, kulturális és oktatási változások számbavételére vállalkozik. Ezt követően pedig három önkormányzati szintű portfólió-moddell kialakításának főbb állomásait jelzik a rövid esettanulmányok. A dióhéjnyi terjedelműre sűrített esettanulmányok az egész oktatási rendszert ért kihívásokat veszik számba, de – a szerző korlátozott tájékozottsága folytán – csupán a legfontosabb intézményi-szervezeti változások leírására vállalkoznak. A tanulmány utolsó, negyedik része pedig a helyi/intézményi portfólió-modellek kialakításának nehézségeit próbálja felvázolni. A tanulmány csupán érintőleges foglalkozik az intézményi portfólió-menedzsment problémáival.

A tanulmány megközelítésmódját életre hívó oktatásirányítási problémák, valamint az oktatáskínálat újszerű menedzselése érdekében megtett kezdeti lépések számbavétele a szerző intézményi értékelési („árvilágítási”) tevékenysége során felhalmozódó tapasztalatok nyomán történt meg. Ez a körülmény a hagyományos kutatásokon alapuló tanulmányoktól eltérővé teszi a tanulmány hivatkozásait is. A tanulmányban jelzett önkormányzati tapasztalatok interjúkon, költségvetési és irányítási dokumentumok elemzésén valamint helyi közvélemény-kutatásokon alapulnak.

Mi a portfólió-menedzsment?

A portfólió a bevett közgazdaságtudományi meghatározás szerint „egy egyén vagy egy intézmény által tartott aktívák (eszközök, vagyon) halmaza” (Pearce 1993, p. 437.). A portfólió menedzselése pedig olyan tevékenység, amely során „valamennyi vagyontartó bizonyos fokú diverzifikációt tart szükségesnek...ha ezzel magasabb

hozamot érhetnek el” (Pearce 1993, pp. 437–438.). A hozam-maximalizálás és vagyonsbiztonság egyidejű biztosításának módszereivel fogalakozó portfólió-egyensúlyi ill. portfólió-szétterítési megközelítések [portfolio balance approach, portfolio diversification approach] a piachatékonyság [efficient market hypothesis] és a hozzáférhető információ [free information] feltételezésén nyugszanak.

A portfólió-menedzsment szemléletmódját a *Boston Consulting Group* híres mátrixa, az ún. *Boston Doboz* tette közismertté. Mint annyi más, értékes felismeréseket közkinccsé tévő elmélet, ez is lebilincselően egyszerűen megjeleníthető ábrával szemléltethető. Ennek lényege az, hogy egy gazdasági egység tevékenységét a piaci növekedés és a piaci részesedés tengelye mentén mérte fel, és a cég dinamikájáról kibontakozó képből vont le irányítási tárgykörű következtetéseket (Bettis et al 1987, p. 164.).

1. ÁBRA

A Boston Doboz

PIACI RÉSZESEDÉS		
MAGAS	ALACSONY	
2	1	MAGAS
		PIACI NÖVEKEDÉS
3	4	ALACSONY

EDUCATIO
1994/2

A két tengely által meghatározott stratégiai szerepkörök pedig – az amerikai üzleti kultúra sajátos nyelvezetét használva – a következők:

1. A *Kérdőjel* [Question mark]: Kis piaci részesedés és dinamikus növekedés jellemzi. A „kérdőjel” menedzselésének célja gyors növekedést elérni a többi terület által biztosított erőforrások befecskendezésével.
2. A *Siker* [Star]: Egyaránt magas piaci részesedés és növekvés jellemzi. A sikertérületen a stratégiai cél a versenyelőny középtávú biztosítása.
3. A *Fejőstehén* [Cash cow]: Magas piaci részesedés és alacsony növekedés jellemzi. Ennek a területnek külön fejlesztés nélkül kell fenntartania magát, és biztosítani a „Kérdőjel” gyors felfuttatásához szükséges erőforrásokat.
4. A *Kutyautó* [Dog]: Alacsony piaci részesedéssel és alacsony növekedési rátával jellemzett terület, melynek a leépítésig erőforrásokat kell átutalnia a „kérdőjel” és „siker” területeire. A portfólió-egyensúlyi modellek lényege éppen az, hogy a „kérdőjel” gyors felfuttatásának pénzügyi és humán forrásait megbízható mó-

don és folyamatosan tudja előteremteni a „fejőstehénként” és „kutyaütőként” jellemzett terület.

A különböző helyzetek megállapításából és a különböző részpolitikák felrajzolásából eltérő vezetőtípusok szükségessége következik (*Bettis et alii 1987, p. 176.*).

Kérdőjel = üzletember-típusú vezető,

Siker = elemző típusú vezető,

Fejőstehén = mérnökalkatú vezető,

Kutyaütő = könnyelőtípusú vezető.

A klasszikus Boston Doboz – meglehetősen durva leegyszerűsítései és dogmatikus jellege miatt – természetesen a gazdasági szférában sem használható közvetlenül (*Bettis et alii 1987, pp. 166–168.*). Az oktatáshoz és más közszolgáltatásokhoz hasonlóan a gazdasági egységek, intézmények profilja is sokszínű és töredezett, így a középszintű stratégiai tervezők számára az egyazon intézményen belül megtalálható négy típus alig szétválasztható keveréke komoly nehézséget jelent. Ugyancsak a közszolgáltatásokhoz hasonlóan, a gazdaság is igényli olyan „gazdaságtalan” kiegészítő vagy speciális területek fenntartását, melyek a Boston Doboz szemléletmódja alapján a leépítendő „kutyaütő” kategóriába tartoznak. Mindezen problémák következtében a portfólió-menedzsment és stratégiai tervezés számára a fenti megközelítés csupán a hatékony politikák elindításához szükséges közös szemléletmód alapelemét képezi.

Az oktatásirányítás nyelvére (pontosabban egyik nyelvére) fordítva a fentebb leírtakat, a portfóliót alkotó aktívák az épületeket, felszerelést és más állóeszközöket, valamint az oktatók szellemi tudásában megtestesült értéket jelentik. Portfólió-menedzsmentnek az oktatásirányítás azon tevékenységét nevezzük, amely az oktatási aktívák leghatékonyabb felhasználására törekszik, úgy hogy közben azok összességének egyensúlyi vagy egyensúlyközeli állapotát is biztosítja.

A fogalom átültetése oktatási területre nyilvánvalóan csak akkor értelmes tevékenység, ha a fenti meghatározás valamennyi tisztázatlan eleme magyarázatot nyer. Lényeges elem, hogy a tanulmány további része nem, vagy csak érintőlegesen foglalkozik az oktatási portfólió állóeszközökből összetevődő aktíváival, hiszen ezek a közvagyon piaci felhasználásának korlátozása miatt valójában passzívák (állandó külső finanszírozásra szoruló, jobbra befagyott vagyon); és a továbbiakban a külvilág számára elsősorban az oktatási intézmények kínálataként megjelenő szellemi érték menedzselésével foglalkozik. Az oktatási kínálatban megtestesülő szellemi érték – közszolgáltatásról lévén szó – ugyancsak nem tekinthető a klasszikus piaci modell szerint profitot hozó (ezért hatékonysági mutatókkal ellenőrizhető) aktívának, de az emberi erőforrások fejlesztésébe történő befektetés értelmében mégiscsak vizsgálható a közvetett hasznosulás.

Mire jó?

Az oktatási portfólió-menedzsment tudása és gyakorlása csoportkötött: jellegéből és hasznából fakadóan elsősorban a fenntartók és intézményirányítók számára fontos. Gyakorlásához két alapfeltétel szükséges: először is egy oktatási portfólió – azaz a tanulmány értelmezésében egy intézmény vagy egy helyi oktatási rendszer óvodától egyetemig terjedő egységbe foglalt – oktatási kínálata, másodsor pedig a kínálati oktatáspolitikai szükségessége a helyi társadalom számára. A kínálati oktatáspolitikai olyan fejlett intézményhálózattal és tagolt oktatási kínálattal rendelkező településen valósulhat meg, ahol az intézményeknek külső behatások nyomán versenyezniük kell a tanulókért. Ezek a hatások lehetnek demográfiai jellegűek (pl. a gyermeklétszám gyors csökkenése), politikaiak (a szabad iskolaválasztás és a tanulószámhoz kötött finanszírozás) vagy kulturálisak (igényes, középosztályi jellegű iskoláztatási stratégiák családi hagyományának tömeges megléte). (Az ezzel szemben értelmezett keresleti oktatáspolitikai hiányt elégt ki.)

Az oktatási portfólió és a kínálati oktatáspolitikai megléte mellett számos külső tényező járul hozzá egy olyan társadalmi környezet kialakulásához, amelyben a fenntartók illetve intézményvezetők menedzselni kénytelenek portfóliójukat.

Tapasztalataink szerint a kilencvenes évek Magyarországon mindkét alapfeltétel a fenntartók és intézményvezetők rendelkezésére áll, helyi különbségek a menedzsmentre ösztönző külső tényezők szerkezetében és erejében tapasztalhatók. Az iskolafenntartó önkormányzatok az 1990. évi önkormányzati törvény elfogadása után lettek tulajdonosai az óvodától a szakképzésig és gimnáziumig terjedő helyi oktatási rendszernek. (Kivételt képeznek a megyei illetve budapesti fenntartású intézmények.) A felsőoktatási intézmények 1993-ban törvényben rögzített elzárkózó jellegű autonómiája jórészt kizárja az érettségi utáni szintet a helyi oktatási portfólió köréből, ám néhány helyen saját poszt-szekundér intézmény, alapítványi főiskola vagy az autonóm intézményt felügyelő tanácsadó testület [board of trustees] egészíti ki a közoktatási kínálatot.

A tanácsai rendszerben csak részben és leginkább elméletileg rendelkezésre álló, befagyott portfólió életre keltését az 1985. évi oktatási törvény indította el a szabad iskolaválasztás elvének kimondásával. Ennek nyomán a helyi oktatási kínálat először szembesült a helyi oktatási kereslet törvény által is szentesített szabad mozgásával. A kereslet mozgásához szükséges külső, jórészt munkaerőpiaci támpontok viszont – valódi munkaerőpiac híján – még hiányoztak vagy csak töredékesen voltak meg a törvény elfogadásának pillanatában.

Az önkormányzati kézbe adott oktatási rendszer kínálatát ért külső hatásokat illetően a következő lényeges elemek számbavétele látszik célszerűnek:

Demográfia. A kilencvenes évek első felében demográfiai apály állt be a közoktatásban; 1990 és 93 között több mint 150 ezerrel csökkent az általános iskolai népesség (*Educatio 1994, p 145.*). Ezzel egyidőben a demográfiai hullám-csúcs a felsőoktatást érte el.

Munkaerőpiac. Átalakult az államszocializmus teljes foglalkoztatottságon alapuló elhelyezkedési rendje, létrejött a munkaerőpiac. A tartósan 10% fölött mozgó munkanélküliség egyre inkább befektetéssé, azaz a rendelkezésre álló oktatási kínálatból történő tudatos választássá alakíthatja a tankötelezettségen túlmutató tanulmányok folytatását.

Költségek. A nemzeti jövedelem oktatásra fordított hányada a 90-es évtizedben sem csökkent (*Halász et alii 1994*); a nem inflációkövető központi normatívák kiegészítése helyi szinten súlyos megterhelést jelentett, a szerző által vizsgált önkormányzati költségvetések 60%-át vagy annál is többet felemésztve (*pl. Jelentés 1993; Jelentés 1994*). Az önkormányzati gazdálkodás szabadabbá válásával és a más területeken végrehajtható infrastrukturális fejlesztések lehetőségének megnövekedésével a gyér kínálatú oktatásba „befagyott” erőforrások a korábbinál jobban hiányoznak.

Az általános képzés meghosszabbodása és eltömegesedése. A korábbi oktatási igények gyors átalakulása az örökölt kínálat megváltoztatását kényszeríti ki.

Az iskolaszervezet átalakulása. A korábbi merev feladatmegosztást tükröző szerkezet bomlásával párhuzamos évfolyamokkal bíró iskolatípusok kelnek versenyre egy-egy évjárat központi normatíváiért. A képzésben új állami intézmények (*pl. az átkepzőközpontok*) és magánvállalkozások is megjelennek.

Az emberi erőforrások felértékelődése. Az önkormányzati gazdálkodás a helyi demokrácia nyomán sikerkényszer alá került. Felértékelődött az adóképes helyi gazdaság szerepe; a legtöbb helyen megvannak a gazdálkodáshoz szükséges állóeszközök, és elsősorban a (jórészt külföldi) tőke, valamint a tőkét bevonni és hatékonyan kezelni képes munkaerő hiányzik. Jórészt az emberi erőforrások eltérő színvonalára vezethető vissza a külföldi befektetések nyomán kialakult Nyugat-Kelet szakadék: nem nyilvános minisztériumi adatok szerint 1991 végéig a beruházott 3 milliárd dollár kétharmada budapesti és Pest megyei székhelyű vállalatoknak jutott, a többin elsősorban a Dunántúl osztozott.

A felsorolt külső hatások nyomán a hazai oktatási piac kínálati jellegű lett, a modernizációhoz szükséges készségeket szolgáló képzés értéke pedig erősen felértékelődött. Ezzel szemben az önkormányzatok által örökölt oktatási kínálatot egy több évtizedes keresleti oktatáspolitikára hozta létre, és a képzés szerkezete eltér a kívánatostól. Az önkormányzati kiadások túlnyomó részét elszippantó oktatásügy egyre kevesebb tanulót lát el, egyre kisebb hatékonysággal. A kínálat átalakítása a különböző iskolatípusok tevékenységének egységes szemléletén nyugvó politikát követel meg. Ennek kialakítása kulturális váltást, és annak részeként terminológiai megújulást igényel a helyi döntéshozóktól.

A társadalmi átalakulás másik következményeként – miként minden modern társadalomban – a helyi oktatási kínálat állandó kihívásnak van kitéve: egyes elemek leértékelődnek, mások pedig a korábbinál jobb befektetés lehetőségét ígérik. Ennek a természetes és sok konfliktussal járó változásnak eredményeképpen szükségessé válik a helyi oktatási rendszer egészéként kezelése és a leértékelődőben lévő programok és intézmények válságmenedzsmentje.

A törvényes keretek által biztosított és számos külső behatás által életre keltett oktatási portfólió menedzselése a kínálat részelemeinek áttekintését követeli meg. Ez a korábban elkülönült iskolatípusok irányításának egybenyitását igényli. A horizontális (iskolatípusok és programok közötti) és vertikális (iskolafokokozatok és programok közötti) egybenyitás legfőbb akadálya a korábbi működési feltételek és elvárások nyomán létrejött, elszigetelt intézményi kultúrák ellenállása a változással szemben. Az elszigeteltség alapvető oka: az oktatási hiányhelyzet és az enyhítésére kialakított fejlesztési politika. Az országos minták alapján telepített intézmények a 80-as évtized végére megszűntették a hiányt, de a közszolgáltatások elszámoltathatóságának politikai okokból hiányzó gyakorlata következtében a demográfiai csúcsot vezető intézmények esélyt kaptak a túlélésre. A központi alapokból támogatott és külső ellenőrzésnek alá nem vetett „innovációs láz” – a szakmai autonómia ideológiájával kiegészülve – számos intézményben vezetett a kiürülést leplező, drága tevékenységi formák (pl. csoportbontás vagy szerkezeti átalakulás) és tartalmak (pl. tagozatok, speciális programok) beindításához. A szakképzés területén – a képzés sajátosságai következtében – a helyzet szinte áttekinthetetlené vált.

A társadalmi igényektől eltávolodott képzést védelmező intézményi elzárkózás másik oka a hatékony iskolavezetést lehetővé tevő autonómia tartós hiánya. Mivel az oktatási intézmények átalakulásának nem voltak meg, és a mai napig sincsenek meg a programátadást és -akkreditációt biztosító eljárásai, és az intézményi gazdálkodás jelenlegi rendszere nem tesz lehetővé rugalmas alkalmazkodást, az új feladatokra gyakran új intézmény létrehozása látszott a legcélszerűbb megoldásnak. Az iskolák számának növekedése és oktatási kínálatuk specializálódása növelte az intézmények hajlandóságát az elzárkózásra.

Végül a pedagógusképzés széttagoltsága is az eltérő pedagógiai kultúrák kialakulásának kedvezett.

A portfólió-menedzsment által megkövetelt megközelítésmód és nyelv számos elvárással szembesül. Az egységesen szemlélt oktatási portfólió kezelésére nyilvánvalóan alkalmatlan egy iskolatípus vagy pedagóguscsoport szemléletmódjának és szaknyelvének használata. Az új szemléletnek alkalmasnak kell lennie az oktatáson belüli hatékonyságvizsgálat főbb elemeinek (pénzügyi gazdálkodás, tudásszint mérés, menedzsment-átvilágítás, szülői és tanári közvélemény-kutatás) kezelésére. A helyi politika közösségi jellegéből fakadóan nem hordozhat meghatározóan erős politikai vagy ideológiai jegyeket. A nyelvezetnek az állampolgári/adófizetői közfigyelem számára átláthatónak kell lennie. Az elmondottak nyomán világos, hogy miért válik a menedzserkultúra és nyelv a helyi oktatási kínálat alakításának részterületek közötti közvetítő nyelvévé. Figyelemre méltó tény, hogy a szerző közreműködésével lefolytatott önkormányzati és intézményi átvilágítások során az új szemléletmód részelei voltak csak fellelhetők, közvetítő nyelvnek pedig az iskolával ellátás hőskorából itt maradt szociálpolitikai nyelvezet („gyermekérdek, egyetlen gyermek se maradjon ki” stb.) és a tanácsai tervezés bázisszemléletű bürokratikus nyelvezete („az oktatási intézmények helyzete és éves fejlesztésük aktuális feladatai”)

kínálkozott. Egyes önkormányzatok oktatásirányításában ideiglenesen erősen képviseltette magát a pénzügyi-költségvetési irányítás nyelve is, ezt azonban az előző két nyelvet használó csoportok az általunk vizsgált valamennyi esetben vissza tudták szorítani az oktatáspolitikai vitákból. Mivel az első nyelvet a hatékonyságelem hiánya, a másodikat pedig az adófizetői közfigyelem előli zártsága teszi alkalmatlanná az egybenyitáshoz szükséges közvetítésre, a hatékonyságnövelő módszerek kidolgozására elsősorban külső tanácsadók bizonyultak képesnek. Amennyiben a változtatás szándéka belülről indult, jórészt a fenti hiányosságok miatt, az eltervezett változás gyakran a kampányszerű reform formáját öltötte, azaz igyekezett a belső ellenállást és a „szolgálati út” érdekegyeztető fórumait megkerülni.

Modellek

Az oktatási erőforrásoknak a portfólió-menedzsment által előírt hatékonyságelvű átcsoportosítása tapasztalataink szerint négy erőforrásfajtára vonatkozhatnak. A leggyakoribb törekvés az önkormányzat oktatási befektetésének szerkezeti átalakítása, azaz a pénzügyi átcsoportosítás volt. Ennek legkomolyabb akadálya a kiadások kötött szerkezete volt. Az önkormányzat oktatási beruházásainak jó része bérköltség, így ez a politika elsősorban a pedagógus-túlfoglalkoztatottság mérséklésére irányul. A bérjellegű költségek gyorsan csak elbocsátásokkal szabadíthatók fel. Ezt a jelenleg érvényben lévő közalkalmazotti törvény rendelkezései rendkívül megnehezítik. A szerény dologi kiadások csökkentése és átcsoportosítása pedig az önkormányzati költségvetés számára túlságosan megterhelő egyszeri infrastrukturális beruházásokat (pl. a fűtés korszerűsítése) vonna maga után.

A humán erőforrások átcsoportosítása a korábbi állami tantervfejlesztés öröksége, a pedagógusképzés hagyományos belső elkülönültsége és a tudásterületek, tantárgyak merev elhatárolódása következtében a pénzügyi átcsoportosításnál is nehezebb feladatnak mondható. Ráadásul a pedagógusszakma világos belső hierarchiája következtében az érintettek általában visszautasítanak minden olyan kezdeményezést, amely a korábbinál alacsonyabb presztízsű feladatkört kíván átadni nekik.

Az oktatási portfólió-menedzsment legígéretesebbnek tűnő területén az iskolai profilok átalakításakor a középiskola alatti képzés esetében a tankötelezettség, valamint a nyilvános teljesítménymérés hiánya, általános értelemben pedig a változások által kedvezőtlenül érintett pedagógusok ellenállása teszi szűkké a helyi döntéshozók mozgásterét. Ezen a területen gyakoribb a közpénzekből fenntartott és gyenge piaci ellenőrzés alatti oktatásügy fékezhetetlennek tűnő növekedését keretek közé szorító portfólió-tisztítás gyakorlata. A nem piaci jellegű közszolgáltatások esetében ez a sokszor kampányszerű, és mindig ciklikusan visszatérő „öntisztítás” hivatott azt a minimális szakmai mozgásteret és felszabadítható erőforrást biztosítani, amely megőrzi a helyi oktatásügy alkalmazkodási képességét. Ez a folyamat helyi szinten az iskolai alapfeladatokra folyamatosan ráakódó kiegészítő feladatok leválasztása vagy éppen elismerése körüli érdekkonfliktusként jelenik meg. Jellegzetes állomásai az

óraszám/csoportlétszám, a pedagógus-státus, az új profilok és az iskolai alapterület köré csoportosuló viták és egyeztetések. E folyamat több általunk vizsgált önkormányzatban az intézményi oktatási portfólió hármasköréhez vezetett: az állami fejkvótából és önkormányzati kiegészítésből automatikusan finanszírozott alapfeladatokat az önkormányzat által támogatott és időről időre felülvizsgált helyi feladatok egészítik ki, míg a piaci jellegű (önköltséges) iskolai tevékenységek legtöbbször az iskolaszékek felügyelete alá kerülnek. 1994 első félévében az iskolák alapító okiratának felülvizsgálata során tapasztaltuk számos önkormányzat ilyen irányú törekvéseinek megerősödését.

Ami pedig a portfólió-menedzsment során követett erőforrás-átcsoportosító politikák negyedik tárgyát, az oktatási ingatlanvagyonról illetik, itt a mozgástér ugyancsak szűk. Ha az átcsoportosítás iskolabezárást jelent, akkor az érintett pedagógusok a legtöbb esetben képesek az ugyancsak érintett szülők érdekvédelmi mozgósítására. A hatékonyabb oktatási befektetés önkormányzati szintű érve a tankötelezettség, a kényelmi-távolsági szempontok vagy éppen a minőség iránti viszonylagos szülői érzéketlenség következtében nem hat; a közpénzekkel való takarékoság pedig a jelenlegi adórendszer miatt (amely a központi elvonás és visszaosztás rendszere miatt érzéketlenné teszi az adófizetőket a helyi túlköltekezésre) talál elutasításra.

Az alábbi három elképzelés az oktatási portfólió egymástól eltérő kialakítását (kiegészítés, megváltoztatás-értékbiztosítás, kitisztítás) tűzte ki céljául. A portfólió-menedzsment talán legérdekesebb eleme: a leértékelődött oktatási kínálat leépítése és megszüntetése nem szerepel a példák között. Ennek oka az, hogy az oktatási válság-menedzsment szinte ismeretlen terület a szerző – és valószínűleg a hazai oktatáskutatás – számára is.

Az első törekvés a teljes városi oktatási portfólió kiegészítésére irányult, és első lépésként egy önálló felsőfokú képzési szint létrehozásával zárult. A dunántúli város oktatási kínálata – a helyi gazdasággal és társadalommal párhuzamosan – az 1990-ben megkezdődött ipari szerkezetváltás és privatizáció nyomán értékelődött le. Egyre csökkenő tanulólétszám mellett mind drágább oktatás folyt, egyre inkább megkérdőjeleződő irányokban. Különösen nagy problémának bizonyult két olyan elem, amely elzárta a város tanulóit és szülőit a válsághelyzetből kitörés egyéni stratégiáinak kipróbálásától: ez pedig a helyi iparhoz kötődő szakmunkásképző intézmények, és a helyi poszt-szekundér vagy felsőfokú oktatás teljes hiánya. A helyi döntéshozók tehát két feladattal szembesültek, hiszen a leértékelődött szakképzési kínálatot értékesebb képzési móddal kellett felcserélni (azaz nagyobb megtérülést ígérő oktatási befektetéssel felváltani), és egy merőben új képzési szintet teremteni. Ezen modell kapcsán az új képzési szint létrehozásának felvázolása látszik célszerűnek. A helyi felsőoktatás megteremtése azért volt kulcskérdés a város számára, mert hiányzott a településről a helyi menedzserréteg. Ugyanakkor a helyi felsőoktatás létrejötte az eddigi oktatási befektetések megtartása céljából is fontos volt, hiszen a városból évtizedek óta elvándorolt a nem a hagyományos helyi iparhoz kötődő értelmiség jelentős része. 1990-ben a város és a vele szomszédos ipari központ között verseny

kezdődött a külföldi tőkebefektetésekért. Mindkét település a Budapest – Bécs autópálya mellett fekszik, ám a város versenytársa jobb menedzser-réteggel, magasabban képzett szakmunkásokkal és rugalmasabb iparszerkezettel bírván, 1994-re megszerezte a térségbe irányuló befektetések döntő részét. A város humán erőforrásainak leértékelődésétől tartva gyorsult fel egy helyi business school-típusú főiskola létrehozása. Mivel jelenleg a magyar felsőoktatásban nem a hallgatókért, hanem a korszerű ismereteket átadni képes oktatókért folyik a verseny, és a helyi szellemi erőforrások e tekintetben korlátozottak voltak, az új főiskola egy budapesti szakfőiskola programját bérelte. A program jogi védettségének hiányában később lehetővé vált, hogy a városi főiskola „privatizálja” a vendégprogramot és önálló oktatási kínálatként jelenítse meg. A business-school létrehozása mellett előkészületek történtek a rövidebb poszt-szekundér képzési formák számbavételére is. A létrejött teljes kínálat többi elemének áttekintése és hatékonyabbá tétele céljából a város menedzser-tanácsadók átvilágítását rendelte meg 1994-ben. Összegezve a történeteket az állapítható meg, hogy a nehéz helyzetbe került település vezetése felismerte, hogy oktatási portfóliójának „csonkasága” (egyensúlyatlansága) miatt nincs komoly esélye a középfokú képzés biztosításával befektetett erőforrások megtérülésének.

A második elemzett stratégia az intézményi portfólió megváltoztatását és értékének biztosítását végezte el. Az alföldi város pedagógusképző főiskolája a képzés jellege és bizonytalan jövője következtében távlatát veszítette. A intézmény vezetése felmérte az eredeti oktatási kínálat tartósításából fakadó veszélyeket, és az oktatói kar egy részének ellenállása ellenére új képzési irányt (business school-típusú képzést) nyitott meg egy kar kiépítésével. Az új oktatási kínálat magas helyi értékének elérése céljából az intézményvezetés az 1993. évi felsőoktatási törvényben biztosított autonómiát részlegesen és önkéntesen átértelmezve a kar tevékenységét a helyi gazdasági élet képviselőinek ellenőrzése alá helyezte. Az ellenőrzés a gazdasági élet, közigazgatás és felnőttképzés képviselőiből létrehozott programtanács által valósult meg. A programtanács szervezete elsősorban arra hivatott, hogy közvetlenül áramoltassa át azokat a regionális gazdasági és munkaerőpiaci információkat, melyeknek oktatási kihatása van vagy lehet. Munkájukat megkönnyíti, hogy a megyének van – egy nagyobb kormányzati forráskihelyezést megelőzően készített – középtávú gazdaságfejlesztési koncepciója, amely minden részproblémája ellenére konszenzusos módon térképezte fel a térség legígéretesebb fejlesztési irányait. Az intézményi programtanács létrejöttével – a törvényi szabályozás szellemétől elütő módon – a főiskola oktatási kínálata a városi (és megyei) portfólió részévé lett. Ennek az „egyenbenítésnek” a következő lépéseként a város megkezdte egy leértékelődött profilú szakközépiskolája kiürítését, az épület újrahazsnosítását. Az új épületben a főiskola és a helyi átképzőközpont támogatásával a városi poszt-szekundér képzés központja alakul majd ki, amely teljessé teszi a városi portfóliót, és kiválthatja további leértékelődött kínálatú szakképző intézmények tevékenységét.

A harmadik példa budapesti önkormányzata, amely – az adott oktatási kínálat alapszerkezetét meg nem kérdőjelezve – portfólió-tisztítást végzett. Az önkormány-

zat által rendelt átvilágítás célja nem az adott oktatási kínálat megkérdőjelezése, hanem értékfelmérése volt. Ennek oka elsősorban az, hogy a munkaerőpiac és a helyi társadalom igényeivel elsősorban a szakképzés és a felsőoktatás tevékenysége kapcsolható össze. A fővárosi önkormányzatok tulajdonában jelen pillanatban azonban csak az óvodák, általános iskolák és gimnáziumok vannak. Az ezekkel kapcsolatos elvárások jórészt szülői igényekben jelentkeznek, de a fővárosi oktatási kínálat egységes (nem kerületenként tagolódó) jellege, a kerület szegénységéből fakadó viszonylagos oktatásügyi közömbösség és a helyi társadalom hiánya miatt a döntéshozók számára külső igények csak szerény mértékben térképezhetők fel. Mindezek következtében a kínálat alakítása hagyományosan az intézmények „belügyének” számított, melyet – nagyon eltérő nyomásgyakorló képességgel – az iskolaigazgatók próbáltak elfogadtatni a helyi oktatásirányítással. A bázisalapú helyi oktatásfinanszírozásba beépült új kínálati elemek tartalmát és létjogosultságát utóbb már egyetlen döntéshozó sem kérdőjelezte meg. Az önkormányzat által megrendelt átvilágítás (státusz-elemzés, gazdálkodásvizsgálat, tudásszint mérés, intézményi menedzsment értékelése stb.) nyomán felvázolhatóvá vált a helyi oktatási kínálat. Megkérdőjeleződött a tényleges oktatási tevékenységet sok helyen nem fedő helyi programkínálat tekintélyes része, és támpontok mutatkoztak az oktatási kínálat értékének felbecslésére. Az önkormányzat általános iskoláiban mért tanulói tudásszint közepes színvonalú volt, miközben – a legváltozatosabb címen – a kerületi pedagógusok 25%-ának volt – nem továbbképzési jellegű – órakedvezménye. Ugyancsak leíródott egy olyan – jórészt cigánytanulókat befogadó – általános iskola is, melynek tevékenységét a rendszeres oktatás már csak szerény mértékben jellemezte. Az elemzések feldolgozását követően a kerületi önkormányzat felülvizsgálta programengedélyezési-, finanszírozási- és pedagóguspolitikáját. A portfólió-tisztítás során elkülönítik az állami fejkvótából finanszírozandó kötelező alapfeladatokat, a helyi önkormányzati kiegészítésből fenntartott és kerületi prioritásokat tükröző kiegészítő programokat, valamint az iskolai bevételek felszabadítását lehetővé tévő tandíjas oktatást. A belső finanszírozás átláthatóságának érdekében önkormányzati fejkvótát dolgoznak ki. A közalkalmazotti jogállás elnyerésével merev foglalkoztatási rendbe sorolt pedagógusok esetében pedig helyi prioritásokkal és teljesítménymutatókkal dolgozó előmeneteli rendet alakítanak ki a kerületben.

A négy probléma

A tanulmány nem kívánja érinteni a portfólió-menedzsment országos kereteit (gátjait) jelentő törvényi és rendeleti szabályozást. Ezen törvények – ellentmondásos hatásaikkal együtt – már ismertek, és mivel nyilvánvalóan egy tanulási folyamat köztes állomásának feltételezéseit tükrözik, korántsem tekinthetők állandóaknak.

Az intézményi és önkormányzati átvilágítások tapasztalatai szerint az önkormányzati szintű oktatási portfólió-menedzsment során négy alapprobléma jelentkezik. E tanulmány csak jelzésszerű leírásukra vállalkozik.

Az első probléma az oktatási kínálat aktuális értékéről tájékoztató külső információk megszerzése, és bekapcsolása a rendszerben zajló döntéshozatali folyamatba. Az eltérő képzési szintek és iskolatípusok esetében különböző információs források működése lehetséges. A munkaerőpiachoz közvetlenül kapcsolódó szakképzés vagy a felsőoktatáshoz illeszkedő gimnáziumi (részben szakközépiskolai) képzés esetében az információk bekapcsolása az elhelyezkedési (felvételi) adatok feldolgozásával és a külső felhasználók képviselőtét kialakító kooptálással történhet, ám ez az általános iskolákban jóval bonyolultabb. Az alapfokú képzés értékelésekor – a középfokú felhasználók bevonása mellett – komoly szerep vár a külső szakértőkre, és az intézményi önértékelést működtető pedagógusokra.

A portfólió-menedzsment második problémája a döntésselőkészítési és -hozatali rendszer fejletlensége. A döntésselőkészítés jelenlegi szervezetrendszerének belső bizalmatlansági körei – a tanácsi rendszerből örökölt oktatási irodák és az újonnan választott, „laikus képviselőtestületek” – és a döntéshozatal környezete (a TÁKISZ-ok igényei szerint, azaz átláthatatlanul könyvelt iskolai gazdálkodás, állandóan késő önkormányzati költségvetések, bázisfinanszírozás, a külső értékelés hiánya) alig teszi lehetővé az oktatási kínálat alakítását célzó felelős döntések meghozatalát.

A harmadik probléma a döntések végrehajtásakor jelentkezik. A helyi oktatáspolitikai végrehajtásának felhalmozódott egyfajta szaktudása a tanácsi rendszerben, ám átadása nem folyamatos. A programkínálat átalakításakor, intézmények megszüntetésekor keletkező konfliktusok kezeléséről az „innovatív fejlesztésre” összpontosító hazai oktatáskutatás sem tudott ez idáig lényegeset mondani. A korábbi tapasztalatok egy része pedig alkalmazhatatlan a helyi demokrácia jelen körülményei között. A helyi társadalom számára az oktatási portfólió-menedzsment szemléletmódja és gyakorlata leginkább akkor elfogadható, ha már létrejött az oktatási programok költségének minimális szintű helyi adófizetői érzékenysége. Ez pedig olyan adórendszer keretei között jöhet létre, amely a közoktatást (is) helyi szintű feladatnak tekinti és az adóbevételek túlnyomó részét – központi elvonás és visszaosztás nélkül – az önkormányzatoknál hagyja. A jelenlegi adórendszer nem ilyen.

A negyedik probléma az oktatásirányítás és az önkormányzat általános társadalompolitikájának kapcsolatában jelentkezik. A szerző eddigi tapasztalatai szerint az oktatási portfólió menedzselése támpont nélküli, távlattalan vállalkozás, ha nem kapcsolódik össze önkormányzati szintű társadalompolitikai-gazdaságfejlesztési prioritások kitűzésével. A jelenlegi magyar politikai kultúrában pedig éppen a pártpolitikai alapértékek mentén kijelölt önkormányzati prioritások kidolgozása hiányzik legjobban. Ezt az összefüggő társadalmi problémák csoportérdekek szerinti „felparcellázása”, valamint a problémakezelésre szánt erőforrások kiutalása helyettesíti. A szerző által vizsgált belső-budapesti kerületekben pl. nincs társadalompolitikai koncepció (milyen arányban legyen jelen a segélyezés, az újrapolgárosítás és a kiszorítás politikája), így a vállalkozásfejlesztés, lakásprivatizáció, oktatáspolitikai, cigánypolitika és szociálpolitika egymástól elszigetelten gazdálkodik erőforrásaival. A helyi prioritások hiányát kiegészíti az országos szint hiánya: a külföldi fejlesztési segélyek

és hitelek jórészt kormányzati prioritások és ellenőrzés nélkül utalják át az adott ágazat érdekcsoportjainak ellenőrzése alatt álló alapokba vagy intézményekbe.

Mindezen problémák következtében az oktatás külső környezete és belső világa nem ösztönzi kellőképpen a fenntartókat és intézményvezetőket tudatos és hatékony gazdálkodásra az irányításuk alatt lévő oktatási aktívákkal.

További lehetőségek

A fenti tanulmány tapasztalati elemekre alapozott része az önkormányzati szintű oktatási portfólió-menedzsmentnek csupán töredékes és számos akadály által nehezített kísérleteiről számolhatott be. Ugyanakkor az önkormányzati szint problémáira összpontosító tanulmány óhatatlanul is abból a rejtett alapfeltevésből indult ki, hogy a helyi oktatási rendszereket fenntartó önkormányzat szinte teljes körű és folyamatos ellenőrzést képes megvalósítani intézményei felett. Ezen alapfeltevés azonban csak a legritkább esetben – és akkor is csupán rövidebb időszakra – bizonyult igaznak a vizsgált önkormányzatok esetében. A tanulmány szerzője úgy véli, hogy az oktatási tevékenység feletti hatékony és folyamatos ellenőrzés leginkább intézményi szinten valósul meg, így a tanulmányban megjelenített menedzsmenttechnikák az iskolai szintű stratégiai tervezésben alkalmazhatók legjobban. Ennek jelenlegi állásával – terjedelem- és információhiány miatt – e tanulmány nem foglalkozik.

SETÉNYI JÁNOS

IRODALOM

- BALOGH MIKLÓS (1994) Önkormányzatok és iskolák. *Educatio*, No. 1. pp. 64–76.
- BETTIS, R. A. & HALL, W. K. (1987) The Business Portfolio Approach. Where It Falls Down in Practice. In: THOMPSON, A. A. & STRICKLAND, A. J. & FULMER, W. E. (eds) *Readings in Strategic Management*. 2. ed. Plano, Texas, Business Publications.
- GRAFIKONOK (1994) *Educatio*, No. 1. pp. 145–148.
- HALÁSZ GÁBOR & SEMJÉN ANDRÁS & SETÉNYI JÁNOS (1994): *Education in Hungary*. National Background Report to OECD, Short Version. Táblázatok. Budapest, MKM.
- JELENTÉS (1993) *A VII. kerületi önkormányzati iskolák átvilágításáról*. Bp., Oktáskutató Intézet (OI). Kézirat.
- JELENTÉS (1994) *A VIII. kerületi önkormányzati iskolák átvilágításáról*. Bp., OI. Kézirat.

ÚJ MENEDZSERSZEMLÉLET[†]

A RACIONALIZÁLÁS HATÁSA A FELSŐOKTATÁSRA

EZ A TANULMÁNY ARRA TESZ KÍSÉRLETET, HOGY BEMUTASSA, hogyan befolyásolták a 80-as és a korai 90-es években az angol egyetemi életet az alábbi tényezők: a 80-as évek Thatcher-i időszakának gazdasági racionalizmusa és a közigazgatási szektor piacosítása; a menedzsment és a költségérzékenység növekedése a közigazgatási szektorban és a kvázi közigazgatási szektor szervezeteiben. Azt is bemutatja, hogyan terjeszthető ki a brit példa más országok hasonló politikai, gazdasági folyamataira. Például hozza a Warwick-i egyetemét, ami sikeresen kapcsolódott be a menedzselés és a vállalkozás hullámába.

A történet a 70-es évek közepén kezdődik. Az olajválság és az olaj árának jelentős növekedése jelzi a brit gazdaság 20 évig tartó növekedésének végét. A korai 60-as években a *Robbins-jelentés* hatására megkezdődött a brit felsőoktatás kiterjesztése, a szűk elitoktatásból eltolódott egy szélesebb körű felé. Amikor a kormányzat megnyirbálta a költségvetést, ez a folyamat hirtelen megszakadt. 1979-ben a Munkáspárti kormányt felváltotta a *Thatcher* vezette konzervatív kormány, ami 1981-ben, mély recesszióban megkezdte a felsőoktatási költségek (főleg a diáklétszám csökkentésén alapuló) visszafogásának évtizednyi hosszúságú folyamatát. De ez nem pusztán takarékosági intézkedés volt. Ideológiai háttere is van, amit az állam visszavonulásának neveztek. Ez szabad teret adott a piaci erőknek, az állami intézményektől (kórházak), nagyobb költségérzékenységet kívánt meg az állami pénzek felhasználásában, ugyanígy a nem közvetlen állami irányítás alatt álló, de jelentős állami támogatást élvező kvázi állami intézményektől (pl. egyetemek). Ez a szemlélet a gazdaságosság és hatékonyság növekedését kívánta meg (bár a hatékonyság csak másodlagos szerepet kapott), megpróbálta visszafordítani a brit gazdaság hosszú ideje tartó hanyatlását, amit néhányan az előző korszak vállalkozás- és a piacellenességével kapcsoltak össze. Ez a szemlélet túlhangsúlyozta a belopakodó szocializmus és az ipart alulértékelő kultúra következményeit, egy kultúráét, ami, mint mondták, a brit egyetemeken, különösen Cambridge-ben és Oxford-ban talált támogatásra,

[†] A szerző erősen támaszkodik korábban publikált munkáira, amelyek az *Oxford Magazine*-ban jelentek meg (75., 81., 87., 92., 96. szám); publikáladan MBA disszertációjára, ami tömörített formában cikkben is megjelent (*The Warwick Way: A case-study of entrepreneurship within a university context. Entrepreneurship & Regional Development*, Vol. I. No. 2, 1989.); valamint a *Universities in the Marketplace* (CUA/Torche Ross, 1992.) című könyv megfelelő fejezeteire.

és kifejeződött a BBC, az egyéb médiák és a London-centrikus mértékadó körök állítólagos ipar- és vállalkozásellenességében. A történészek továbbra is vitatkoznak arról, hogy e vállalkozásellenességi tézis igaz-e. Thatcher asszony és a vezető miniszteriumok valamint gazdasági tanácsadók enélkül is elfogadták e tételt, és ez erősen befolyásolta a kormány politikáját. A politikai jelszavak a következők voltak: „monetarizmus”, „menedzselés”, „értéket a pénzért”, „hatékonyság-gazdaságosságmentelékenység”, „költségérzékenység”, „újliberalizmus”, „piacgazdaság”, „piacosítás”, „piaci választás”, „individualizmus”, „a vállalkozás kultúrája”, „lassiez-faire”, „Új Kultúra”, és az „Új Jog”. Az USA-ban ugyanezek a folyamatok zajlottak le Reagan elnök idején, és kis késéssel ugyan, de Ausztráliában, Új-Zélandon, Franciaországban, Hollandiában, és Svédországban is. Ez azt jelentette, hogy túlléptünk a háború utáni évtizedek „összejátszó kapitalizmusán”, „trösztök uralmán”, „a kollektívizmuson”, „a politikai konszenzuson”, „a középút filozófiáján”, amit MacMillan, Wilson és Heath miniszterelnökök képviseltek.

Az újkeletű politikai és gazdasági szemlélet – az angol felsőoktatás 60-as és 70-es évek eleji kiterjeszkedése után – az 70-es évek közepére recesszióhoz vezetett, amit jól jellemez a költségvetési támogatás 10%-os csökkenése a 74/75 és 80/81 közötti időszakban. 1981 júliusában az University Grants Committee (UGC) tovább nyírbálta az anyagi támogatásokat. A korábban az akadémiai élet racionalizálásra tanácsként és iránymutatásként megjelenő igény most kényszerítő gazdasági nyomássá vált. Erről a témáról szólnak Walford (*Restructuring Universities*, 1987) és Kogan (*The Attack on Higher Education*, 1983) írásai. Szintén e folyamat következménye a Cardiff-i és a Wales-i Egyetem összeolvasztása az előbbi rossz gazdasági helyzete miatt. A hangsúly most a külső jövedelemszerzésen van, mint az egyetemek egyik lehetőségén a gazdasági hanyatlás megakadályozására. Az egyetemeknek költségvetésük készítése során be kell bizonyítaniuk hasznosságukat (ezt néha a külső forrásokból szerzett anyagi támogatás nagyságával mérik). A tanulmányban szereplő egyetem esete azért is érdekes, mert a menedzsmentváltás Warwick-i módja, ami 1981 óta zajlik, a jövedelmek kiterjesztését idézte elő, és kihangsúlyozta az iparral, a kereskedelemmel, a társadalommal való kapcsolatot; szemben egyes vezetői véleményekkel, amik szerint a vállalkozói aktivitás nemzeti szinten értendő. A CVCP kiadványa: *Az egyetemek jövője* utal arra, hogy az egyetemeknek fogékonyaknak kell lenniük a társadalomban és a gazdaságban bekövetkező változásokra, és alaposan meg kell ismerniük, és be kell vezetniük az alapítványi pénzszerzés új technológiáit. Az Európai Könyvelő Egyesület 1987-es éves kongresszusán, *A brit egyetemek válasza a gazdasági szigorításokra* című előadásban Sizer megjegyzi: „a nem állami támogatásból származó jövedelmek növelésének váltakozó sikere ellenére az esettanulmányok tisztán mutatják a bevételszerzés pozitívabb attitűdjének bizonyítékát. További bevételforrásokat fedeznek fel és használnak ki, az önköltség csökkentése elfogdottá vált, az iparral és kereskedelemmel szorosabbá szövődött a kapcsolat. Néhányan azonban aggodalmukat fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy hosszú távon milyen hatással lesz az akadémiai életre, ha integrálódik a jövedelemszerzést hangsú-

lyozó intézményekkel.” Ugyanígy a CVCP 1985-ös, *Jarratt-jelentés* néven ismert tanulmány szerint: „1981 óta az egyetemeket arra ösztönözték, és maguk is kísérletet tettek arra, hogy növeljék a nem állami forrásból származó bevételeiket... Azonban meg kell különböztetnünk, hogy ezeket a döntéseket akadémiai vagy gazdasági okból hozták-e. A nem megfelelő tevékenységek folytatása, csak azért, mert több jövedelmet várnak tőlük, komoly költségekkel járt... Az ilyen lehetőségek gazdasági kiértékelése az egyetemek nagy részének idegen, ezért külső szakmai segítségre szorulnak. Az ilyen fejlesztések sikeréhez elengedhetetlen, hogy csakis gazdasági szempontokra tekintettel járjanak el a célok megjelölésekor, a vezetési stílus megválasztásakor, a munkaerő alkalmazásakor – és ez teljesen eltér az egyetemen szokásos stílustól.”

Így a hangsúly a változáson, az innováción, az egyetemek vállalkozási aktivitásán, valamint ennek a vezetési stílusra vetülő hatásán van, ami a 80-as és 90-es években időszerű volt. „A vállalkozói szellem nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a munkaerőt, a prosperitást és a közszolgáltatot fenntartani és fejleszteni lehessen. A felsőoktatási intézményeket inteni kell mindezek figyelmen kívül hagyásának veszélyeire, meg kell ragadni a lehetőséget bátorításukra.” (*HMSO 9524, 1985 május.*)

A brit egyetemek fontosságának és költségérzékenységének ügye politikai kérdés. Sok egyetem válasza az iparral, kereskedelemmel, társadalommal való kapcsolat erősítése. Részben fontosságuk és költségérzékenységük hangsúlyozása végett, de főképp a külső jövedelemforrások bekapcsolása érdekében. Eközben ezen intézmények a követelményekre a kínáló választ adják: menedzselik a változást. Érdemes megvizsgálni, hogy az egyetemek hogyan birkóznak meg az elkerülhetetlen menedzselési problémákkal. Egy 1985-ös tanulmányban (*Universities: The Management Challenge, Lockwood és Davies*) pontosan leírták, hogy „szemben az amerikai egyetemekkel, a britek általában nem végeznek komoly önértékelést”. Ez magyarázat a brit egyetemek előtt álló problémákra, és a jövőben szükséges vezetési stílusra: „A bizonytalanság és a gyorsan változó környezet válaszképes és rugalmas vezérelvet és eljárást kíván...”, „a lehetőségek gyors megválaszolásához szükséges manőverező képesség...”, „a vállalkozó egyetem talán a következő évtized jelszava...”, „egy olyan időszak, amikor az innovációra és a kreatív problémamegoldásra talán nagyobb szükség van, mint a napi működés menedzselésére...”, „számottevő vállalkozói képesség és üzleti szellem szükséges...”, „a vezetés megváltoztatása kockázatos tevékenység...”.

E tanulmányok mindegyike azzal foglalkozik, hogy hogyan néznek szembe az egyetemek a különböző politikai és szociális igényekkel. Az OECD könyve (*Universities Under Scrutiny, 1987*) első oldalán így összegez: „Az egyetemek az OECD-országokban soha még nem álltak olyan alapos vizsgálat alatt, mint most. Ez a jelentés a tudományos világ előtt álló problémákkal és dilemmákkal foglalkozik. Világosan látszik, hogy ha az egyetemek továbbra is fenn akarják tartani élő közreműködésüket a fejlett ipari társadalmakban, akkor aktívabban kell részt venniük a szociális és gazdasági fejlesztésben, miközben meg kell őrizniük kiváló hírnevüket.” Az egyetemek nem lehetnek többé elefántcsont-tornyok, el kell számolniuk az adófizetők pénzével, láthatóvá kell tenniük részvételüket a szociális és gazdasági életben. Az



OECD-tanulmány szerint „az elmúlt öt évben számos új kapcsolat bontakozott ki az egyetemek és az ipar között. A tudósok a korábbinál sokkal nagyobb számban dolgoznak multinacionális és helyi vállalatok konzulenseként, sok egyetem saját céget alapított kutatási erőforrásainak és szakértelmének hasznosítására. Egyes kormányok aggódnak azon egyetemek miatt, amik nem képesek vagy nem kívánnak elegendő időt és energiát fordítani az ilyen kapcsolatok kiépítésére, különösen a helyi cégekkel. A 60-as években és a 70-es évek elején az egyetemek karait és tanzszékeit nemzeti és nemzetközi szerepvállalásra biztatták. Egyes egyetemek leépítették regionális és helyi kapcsolataikat, abban a hitben, hogy gátolja őket az ösztöndíjasok és kutatók nemzetközi közösségében való tevékenységében – ami a kutatók elismerésének és karrierének mércéje volt.”

Így az egyetemeknek sokkal hatékonyabban kell menedzselniük önmagukat, hogy megéljenek a gyorsan változó környezetben. A vezetés egy részének vállalkozó szemléletűnek kell lennie. *Lockwood és Davies* megjegyzik: „a gazdasági gyakorlaton felül az egyetemeknek egyre növekvő mértékben kell olyan bevételi forrásaikat feltárniuk, amelyeket az elmúlt évtizedekben nem használtak” ... „A vállalkozói szemlélet nélkülözhetetlenségét sok egyetem fogja érezni, ha nem is tartja rokonszenvesnek”.

A téma és a nyelvezet így aztán nagyon hasonlít a változás menedzseléséről szóló általános anyagokéhoz. *Kanter (Three Thousand Futures, 1980)* azt állítja, hogy a változás nem félelmetes dolog, hanem lehetőség: „a felsőoktatás jövőjéről folytatott viták véleményünk szerint gyakran túl sötét képet festenek, gyakran érződik a pánik: egyesek szerint minden változás a rossz irányába mutat, és kimenetele bizonytalan... Túl hosszú ideig tételeztük fel azt, hogy a dolgok egyre jobbak lesznek, és a felsőoktatás aranykorának folytatása alanyi jog... A mi véleményünk ezzel szemben az, hogy vannak problémák – és ezek néha valóban komoly problémák –, de ezek többségének, ha nem mindegyikének van elfogadható megoldása. Jobb megtervezni a jövőt, mint félni az új, sötét kortól...”

Az egyetemekről, mint szervezetekről számos tanulmány készült, főleg az USA-ban. Ezek a tanulmányok a változások menedzseléséről szóló általános irodalomra hivatkoznak. Ugyanazokkal a problémákkal és szempontokkal foglalkoznak: ellenállás a változással szemben, felkészültebb és jobb vezetés szükségessége, az „első ember” szerepe a vezetésben, a változó és egyre ellenségesebb külső környezet, a rugalmasság és válaszképesség jutalma, az anyagi és erkölcsi jutalmazás motivációjának fontossága, az érdekeltségek és érdeklődések sokfélesége, a vállalkozói és résztvevői típusú menedzsment értékei. Az egyetemeknél felmerül még egy, az iparban nem szokásos szempont is: ösztönzés külső jövedelmek szerzésére, ami konfliktusokhoz vezethet az egyetemek kollegiális kultúrája és az üzleti életben szokásos hierarchikus vezetési stílus között. Amerikai és európai tanulmányok foglalkoznak a jövedelemszerzés szükségességével és a menedzsment bevonásával. A jövedelemszerzésből származó feszültség az egyik legnyilvánvalóbb bizonyítéka az egyetemeken fellépő kettősségnek: a saját érdeklődésből eredő kutatás és a megrendelt kutatások között. Ez a kettősség egyidős az egyetemekkel, és összefüggésben van azokkal

a követelményekkel, amit a társadalom ró az egyetemekre (szemben az üzleti élettel, ahol a követelmény egyszerűen a „minél több profitot a törvény keretein belül”). Természetesen az egyetemek megtanulhatják az általános szakirodalomból, hogyan kell kezelni az innovációt, a vállalkozást és a változást. Emellett megjelent néhány módszer, ami konszenzuson alapuló szervezetet kíván létrehozni, konzultatív és résztvevői vezetői stílusban, mely stílus hasznos lehet a más típusú szervezetek átalakításában, szemben a 60-as évek mechanikus szemléletével, miszerint a menedzsmentet teljes egészében átvették a mással foglalkozó szervezetektől. A menedzsment-stílus, mint vezetési stílus része a menedzsment eszközkészletének, és az adott szervezeten belül rá kell találni. Ebben az összefüggésben érdekes a Warwick Egyetem példája, az, hogy hogyan illesztették be a bevételszerző tevékenységeket az oktatási-kutatási szervezetbe, hogyan lettek újítók és vállalkozók, és hogyan keresték azt a menedzsment-stílust, ami be tudja vezetni az újító és vállalkozó szemléletet egy tudományos intézménybe.

A vállalkozói kultúra létrejötte

Az egyetem – vagy egyik része – stratégiai döntést hoz valamilyen vállalkozás bevezetéséről: a tudományos újítások bevételszerző felhasználásáról (önköltséges kurzusok, szerződéses kutatások, rövid tanfolyamok), vagy a nem közvetlenül tudományos tevékenységek folytatásáról (konferenciaszervezés, audiovizuális és nyelvi laboratóriumi szolgáltatások, létesítménygazdálkodás). Az ilyen döntések háttérében általában gazdasági nehézségek állnak, pl. a kormányzati források csökkenése. Ez egyes intézmények számára teljesen új terület, másoknál csak hangsúlyeltolódást jelent a stratégiai döntésekben, de mindenképpen felveti a változás menedzselésének kérdését. Lényegében új eszközök és menedzsment-stílus szükségesek a vállalkozói kultúra létrehozásához és fenntartásához. Ezzel egyidőben az egyetemnek eredeti tevékenységét is el kell látnia: az oktatást és a kutatást. Sokan kétségbe vonják, hogy valóban a vállalkozói utat kell-e követnie az egyetemnek. Ennek oka a foglalkozás konzervativizmusában és változásképtelenségében jelentkezik: „az egyetemek az egész társadalom megújulásának emberi és tudományos forrásai, de paradox módon az egyetemek belső működése ellenáll a változásnak...” (*The Managerial Revolution in [USA] Higher Education*, Rourke és Brooks, 1966).

Drucker (*Innovation and Entrepreneurship*, 1985) felismeri, hogy a vállalkozói tevékenységhez vállalkozói menedzsmentre van szükség: „az »eddig is így csináltuk« felváltása valami újjal a szolgáltató intézményeknél mindig kiátkozással járt, de legalábbis fájdalommal... A közszolgáltató intézményeknek meg kell tanulniuk újítónak lenniük, és vállalkozó módjára menedzselni magukat... A közszolgáltató intézmények vállalkozói menedzsmentjének létrehozása ezért e generáció elsődleges politikai feladata.”

Kanter (*The Change Masters*, 1985) elfogadja a két párhuzamos menedzsment-szerkezet szükségességét; az egyik a működésért, a másik a vállalkozásért felelős: „egy

innovatív szervezetnek legalább két szervezetre van szüksége, melyek különbözőképpen kezelik az embereket. Szükség van egy hierarchiára, amiben funkcionális csoportok hajtják végre a már jól ismert feladatokat, és ez előre láthatólag így lesz a jövőben is. Emellett azonban szükség van egy rugalmas szervezetre is, ami kitalálja, hogyan kell végrehajtani az előttünk álló feladatokat, hogy bátorítsa a vállalkozókat, és megteremtse az újítás és változás elitjét és támogatóit.”

A nagyobb vállalkozói szerepvállalásról hozott stratégiai döntés a szervezet minden szintjére hatással van. Az egyetem nem ugorhat fejest a vállalkozói szférába, előtte gondosan fel kell mérni lehetséges erőforrásait és lehetőségeit, valamint gyengeségeit, és az előre látható nehézségeket. A SWOT-elemzést (SWOT = Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats – Erősségek, Gyengeségek, Lehetőségek, Nehézségek) általában a tervezés fázisában végzik el. Például fel lehet-e építeni a kockázatok ellen eléggé felkészült, kiegyensúlyozott vállalkozási portfóliót? Mi lehet a működési területe a hagyományok szerint nem „piaci lehetőségekre” hangolt tudományos intézménynek, és hogyan kerülheti el az intézmény a csak kis haszonnal kecsegtető területeket, amíg mások szinte minden munkájukat értékesíteni tudják? Milyen tárgyi feltételek kellenek az új vállalkozói szolgáltatásokhoz, és hogyan ütközik ez a hallgatók véleményével és igényeivel; mekkora a külső támogatás csökkenésének kényszerítő ereje a vállalkozói útra térésben, és mekkora a 21. századi vállalkozói egyetembe vetett hit vonzása?

A brit példa

Az egyetemek a világ sok országában hangoztatják, mennyire igazodnak a társadalom szükségleteihez, és kifejezik önállósági szándékukat a túlságosan adminisztratív kormányzati szabályozással szemben, ami érinti az egyetem célkitűzéseit, terveit, költségvetését, kurzusait, a felvételt a kurzusokra, a munkatársak kiválasztását, kutatási irányokat, ipari szerződéseket, stb. Még az aránylag szabadabb holland rendszer is fájdalmas átalakuláson megy át, hogy a túlságosan részletes jogi és adminisztratív szabályozás merevségét csökkentse. Mivel a felsőoktatás vezetése a vállalkozást „közös jónak” tekintette, így a kormányzat és az egyetemi közösség közötti párbeszédben az ütközések helyett a megoldást keresték, ezzel a vállalkozások számára szilárd alapot létrehozva. Angliában ettől eltérő a helyzet, ott a vállalkozás a túlélés módja az ellenséges kormányzattal szemben... Nyilvánvaló, hogy a holland minisztérium a vállalkozást nem szigorral, rendeletekkel és szabályozókkal serkentette, hanem meggyőzéssel, ösztönzőkkel és jól előkészített háttérintézményekkel.

A holland stratégiai döntés nem csupán a vállalkozói koncepció teljes támogatását kívánta, arra is választ kellett adni, hogy milyen funkciókat kíván az egyetemektől a mai politikai és szociális környezet, milyen funkciókra vannak felkészülve, és mit kívánnak ellátni. Jól érthető a kutatás, az oktatás és a technológiaátadás szentháromsága, és az egyetem koncepciója, ami a technológiaátadást azonos súllyal kezeli, mint a tiszta kutatást és az oktatást: „Gazdaságunkban a csúcstechnológiára épülő

szektor dominál. E szektorok technológiai fejlődése egyre inkább a tudománnyal való kapcsolaton múlik. A csúcstechnológia kis egzotikus szigetei összefüggő kontinenssé váltak. Emiatt, K+F tartalékaik alapján a jövőben döntő szerepet játszhatnak az alaptechnológiák integrálásában és fejlesztésében. Ehhez azonban ugyanolyan kulturális és szervezeti változáson kell átesniük, mint a 19. században, amikor kelletlenül, habozva elfogadták a tudományt.”

Nem adhat felmentést a tudósok számára, hogy nem ösztönösen vállalkozók és újítók az adott kultúrában, de ráadásul konzervatívak és aggodalmaskodók is. Azok az intézmények, akik a vállalkozói útra léptek, tehetséget és lendületet adtak a tudományos társadalomnak éppúgy, mint az adminisztrációnak és a könyvkiadóknak. Az intézményi stratégia egyik alappillére, hogy hogyan lehet olyan légkört teremteni, ami értékeli, elismeri és jutalmazza a vállalkozói aktivitást.

A nehézség részben szélesebb szociális és kulturális probléma: „Nemcsak a vállalkozói eszközök hiányoznak a tudományos környezetben. Ugyanilyen fontos az a tény is, hogy az egyetemi tudósok ritkán fogadják el a vállalkozói szerepvállalást... A tudományos dolgozókat úgy szocializálták, hogy tudósok vagy tanárok legyenek. Minden más szerepet előítéletek öveznek... A vállalkozást gyakran kételkedés, olykor nyílt ellenállás fogadja... Ennek az az eredménye, hogy a tudóst, aki vállalkozásra adta fejét, deviánsnak, furcsának tartják, nem pedig úttörőnek. Ez a magyarázat arra, hogy miért lesz oly kevés újító tudósból sikeres vállalkozó. Sokféle megoldást javasolnak ilyen jellegű konfliktusok feloldására. Ezek három, részben átfedő kategóriába sorolhatók:

1. intézményi változások az egyetemi rendszeren belül;
2. belső vagy perifériális intézmények kialakítása abból a célból, hogy a vállalkozó jelölteknek megadják a szükséges technikai és kereskedelmi támogatást;
3. a vállalkozói kultúra jutalmazása az egyetemi környezetben” (lásd Stankiewicz: *Academies and Entrepreneurs*, 1986.).

Az egyetemek szerepvállalását és stratégiai döntéseit az újítások és a vállalkozás menedzselésében nem szabályozóknak és követelményeknek kellene motiválni. Ezt inkább bátorítással, könnyítésekkel és konzultációval kell elérni; a megfelelő környezetet és kultúrát kell kialakítani olyan eszközökkel, mint az egyetemi újság, ösztönzők, jutalmak, elismerések. A kulcsfontosságú vezető pozíciókat megfelelő embereknek kell betölteni. Ez sok előre látható feszültséggel terhes, összetett menedzsment-folyamat. Eléréséhez nem lehet átfogó, részletekre kiterjedő tervet készíteni, bevezetése folyamatos.

Végül a „parancs és ellenőrzés” helyett alkalmazott „konzultáció és előkészítés” menedzsment-stílus mellett a vezetésnek végig kell gondolni a vállalkozók és újítók jutalmazásának és elismerésének kérdését, a támogatást és motivációt. A jutalom lehet pénz, felmentés az oktatási rutinfeladatok alól, segítség az adminisztratív és műszaki munkában, magasabb beosztás (az előadót ki lehet nevezni egy munkacsoport igazgatójának), vagy egyszerűen köszönet a munkáért. Az intézmény újságjában „vállalkozói” rovatot lehet szentelni az intézmény fejlődése és túlélése szempontjára.

ból fontos tevékenységeknek és személyeknek. Végül, de nem utolsó sorban a kreativitás, újtókézség és a vállalkozó kedv mindig érdekesebb és élvezetesebb, mint a *status quo* fenntartása szabályzatok és közlemények írásával.

Összegzés

A vállalkozói nézőpont az amerikai egyetemeken a 60-as években jelent meg, Angliában a korai 80-as évektől, Európában, Ausztráliában és Új-Zélandon most vált éléssé a kihívás. Ezt az intézmény stratégiájának részeként kell kezelniünk még akkor is, ha az nem is tartalmazza közvetlenül. Amikor a vállalkozói szemlélet a stratégia részévé válik, azt komolyan kell venni és annak hangot kell adni. Sok tanulmány foglalkozik azzal, hogyan alakították ki és menedzselték a vállalkozói szemléletet a felsőoktatási intézményekben. Az újítások és vállalkozások menedzselése érzékeny menedzsmentet igényel, ami képes kiegyensúlyozottan kezelni a *McKinsey*-féle hat S-t (Systems, Strategy, Staff, Skills, Style, Shared-values – rendszerek, stratégia, személyzet, eszközök, stílus, közös értékek). Megjegyzendő, hogy az intézmények könnyebbnek találták a „nehéz” S-eket: a stratégiát (az időrendi tervezést), a rendszert (a költségvetést), és a személyzetet, mint a „könnyű” S-eket: az eszközöket (amire a személyzetnek szüksége van a változtatáshoz), a stílust (a személyzet választékségét), és a közös értékeket (az intézmény jellemzőit és kultúráját). Az egyetem vállalkozó-menedzsmentjének megítélése széles skálán mozog a tudósok között. Egy adott intézménynek mindenképpen tanácsos megvizsgálnia dolgozói támogatják-e vagy sem a célok kollektív elérését. Bármi is az eredmény – a megállapítások az intézményről, a menedzsmentről, az ösztönzőkről stb. –, az egyetem és a vállalkozás kombinációja soha nem lesz feszültségmentes a kultúrájukban és értékeikben rejlő alapvető különbségek miatt.

Ha nehéz is az egyetemet tiszta vállalkozásnak tekinteni, az egyetemi rendszernek el kell fogadnia és alkalmaznia kell a vállalkozási koncepciót. Lehet, hogy könnyebb lenne a rosszul hangzó vállalkozás szó helyett egy másikat használni, ami talán nincs is a szótárakban. Ennek azt kellene kifejeznie, hogy a szervezethez tartozó szabad egyének érdekelték az intézmény erőforrásainak ésszerűbb felhasználásában, hogy szembe tudjanak nézni a jövő kihívásaival, meg tudják ragadni a bizonytalan és változékony külső környezet adta lehetőségeket. (Ezt az amerikaiak a felsőoktatásban megtapasztalták már.)

„Ebben a rendszerben az egyetem vagy intézet alkalmazottjaitól származnak az ötletek, az elemzések, és ők a végrehajtók. A folyamatban a nagy szervezetek saját személyzetüket használják új termékek és vállalkozások megalkotására és bevezetésére. Kívánnak-e az egyetemek kockázatot vállalni? Elviselik-e a kétértelműséget? Az intézmény életének minősége, a vezető szerep, a jutalmak, elismerés, lehetőségek, az erő alkalmazása, hit, technológia – az új szemlélet – ezeket az eszközöket használhatják a felsőoktatás előtt tornyosuló problémák könnyítésére. Az új szemlélet szerint az emberek dolgozhatnak keményen és egyúttal élvezhetik is a munkát. Az

új szemlélet előrelátó, figyel az újdonságokra; míg mások ügyelnek az egyensúlyra, a szervezetre, a hatékonyságra és a növekedés stabilitására.” (lásd *Perlman: The Academic Entrepreneur, 1988.*).

Esettanulmány a Warwick-i Egyetemről

A szerző tudományos és adminisztratív dolgozókkal készített interjút. Az interjúk főlvétele lehet a javasolt szervezeti önértékelés első lépése. A válaszok túlnyomó többsége szerint a kollégák az egyetem általános légkörének és kultúrájának bátorítását érezték vállalkozói és újítói tevékenységükben. Mindemellett úgy érezték, hogy a valódi motiváció az egyénekből fakadt, a vállalkozói vagy újítói stílust nem lehet parancsra kialakítani – a kulcs az individuális személyiség, a belső indíték. Működött a lavina-effektus is: egy kritikus tömeg elérése után egyre többen kapcsolódtak be a vállalkozásba. A motivációs faktor nagyon összetett. A főbb összetevőket mutatjuk be a következőkben, de nincs mindegyik jelen az egyes személyek döntéseiben.

Valami más

Sokan jegyezték meg, hogy az efféle tevékenység valami mást kínál a szokásos tudományos karrierhez képest, ami az oktatáson, a kutatáson és az adminisztratív szerepvállaláson alapul. A következőkkel jellemezték: változatos, érdekes, szórakoztató, egy kis friss levegő, izgalmas, energikus, élő, új, szélesíti a látókört, piaci körülményeket teremt, gazdagít...

Menedzsment

Sok interjúalany élvezte azt, hogy menedzselt valamit, közvetlen befolyása volt valamire, képes volt az egyetemen kívüli feladattal elboldogulni – azaz a vállalkozói tevékenység „menedzselési komponensét”.

Gyakorlati tapasztalatok

Sokan hivatkoztak arra, hogy alkalmazott tudósokká váltak, szélesebb látókörű tudás megszerzésével, azáltal, hogy a tudományos világ és a külső társadalom között szorosabb lett a kapcsolat.

Pénz

Bár a megkérdezettek az angolokra jellemző módon nem nagyon nyilatkoztak a pénz motiváló szerepéről, észrevehető volt, hogy főleg a fiatalabbak számára ez igenis fontos; amíg az idősebbek, akik keresetéből több ment adóra, inkább arról beszéltek, hogy a tanszék/iskola/csoport az ilyen jövedelmekből kiegészítheti az egyetemtől kapott szűkös konferencia- és eszközbeszerzési kereteket.

Elismerés

Néhányan első helyen említették, hogy kollégáik elismerik őket egyéni vállalkozói képességeik miatt.

Kötelesség

Mindössze egy kolléga hivatkozott a kötelességre, mint a vállalkozási tevékenység motiváló tényezőjére, arra a hitre, hogy az egyetemnek jó dolgokat kell tenni.

Arculat

A vállalkozói arculat megnöveli az egyetem vagy az intézet értékét, és így előnyöket jelent az egyén „piacképessége” számára.

Együttműködés

Sokan megemlítették, hogy az oktatók, a kutatók, a konzultánsok együttműködtek. Senki sem érezte, hogy vállalkozói tevékenysége az oktatás vagy a kutatás rovására ment volna, mindenki úgy vélte, hogy a külső környezettel érintkezés ösztönző hatása előnyös volt az oktatás minőségére és a kutatói ötletekre.

Az együttműködéssel kapcsolatban sokan megjegyezték, hogy a vállalkozó tudós általában jó tanár és kutató is, hogy a vállalkozói tevékenység nem szükségszerűen rabolja el az időt a sikeres tudós más tevékenységeitől. A Leicester-i Egyetem ugyanerről a tapasztalatról számolt be: „Az egyik probléma természetesen az, hogy egyesek úgy tekintik a két tevékenységet, mint amik konfliktusban állnak egymással. Egyesek szerint a vállalkozás a munkaköri köteleességek rovására megy. Úgy gondoljuk, hogy ez alaptalan. Tapasztalatunk szerint azok, akik vállalkoznak, felülmúlják azokat, akik nem. A legtöbbjüknek sok energiája van, aktivitásuk szintje magas, és eredeti munkájukban is jól tudnak nyújtani. Kollégáik néha úgy érzik, hogy távol maradnak bizonyos dolgoktól. Valójában szabadabb lelkek, szükségük van a szabadságra, és ez irigységet kelt azok között, akik nem képesek erre vagy nem kívánják ezt, vagy egyszerűen nincsen meg a képességük az ilyen jellegű tevékenységekhez.”

Feltűnő, hogy a motivációs tényezők listájáról hiányzik az előléptetés. Gondolhatunk arra, hogy az előrelépés lehetősége közvetetten megjelenik abban, hogy a vállalkozás folytán bővül a kutató publikációs listája, de senki nem érzi úgy, hogy a jelenlegi Warwick-i előléptetési rendszer elismerné a vállalkozást. Sok válaszoló megjegyezte, hogy az előléptetések mérlegelésekor az egyetlen szempont a kutatói siker. Az Egyetem Előléptetési Bizottságának tagjai azt állították, hogy a kutatás, oktatás, az adminisztratív munka és a vállalkozás egyaránt fontos, de bevallották, hogy csak a kutatás értékelhető könnyen, az összes többinek kisebb a szerepe. Ez komoly gátja a vállalkozásnak azoknál az előadóknál, akik előbbre akarnak lépni.

Egyetlen akadály volt, amit mint zavaró tényezőt többen megemlítettek: egyes kollégák hozzáállását, akik kimutatták ellenérzésüket mások vállalkozó kedvével szemben. Az ellenzők egy része tehetséges ember, aki az egyetem funkcióira hivatkozik, hogy a vállalkozás elveszi az időt az elsődleges tevékenységek, az oktatás és a kutatás elől. Egyesek szerint ők nem realisták: nem vették észre az egyetemi világ változását, hogy a vállalkozói stílusnak sok előnye is van. Az ellenvéleményt nyilvánító közül sok csak csomót keres a kákán, és mögötte a brit „akadémiai sznobizmus” és „elitizmus” húzódik meg. Más válaszok szerint a féltékenységek az oka az ellenállásnak. Hisz sokáig könnyű volt a kihívások elől kitérni.

DAVID PALFREYMAN
(fordította: Fehérvári Anikó)

AZ IGAZGATÓI SZAKMA KIALAKULÁSA[†]

A MAGYAR ISKOLARENDSZER „KETTŐS JELLEGÉBŐL” KÖVETKEZIK, hogy eltérő módon történt az iskolaigazgatói pozíció kialakulása a középiskolákban, illetve a népiskolákban és a népiskolából kinövő intézményekben. A népoktatásban az iskolavezetés munkája és jogköre mindig megoszlott a tanító-igazgatótanító és a laikus kontroll (iskolaszék, gondnokság) legfontosabb vezetői között. A modern értelemben vett igazgatói funkció megosztottságából következik, hogy az alábbiakban részletesen foglalkozunk azzal, hogy a laikus kontroll egésze – illetve a laikus testület egy-egy funkcionáriusa – milyen küzdelmeket folytatott a tanítóval az iskola vezetéséért.

Az igazgatói pozíció előképei a községi és állami népoktatásban

Az 1791-ben felállított országgyűlési tanügyi reform-bizottság – melynek munkálatai 1848-ig alapul szolgáltak az oktatáspolitikai tervezetek számára – községi erőből – illetve földesúri támogatással – kívánta megvalósítani az ingyenes közoktatást, s nem a felvilágosult abszolutizmus logikáját követve központi források leosztásával. Így magától értetődő volt, hogy az intézmények ellenőrzése nem lehet kizárólag a központi bürokratikus logikával legitimált tanügyiigazgatás dolga – s ekképpen az iskola tanítója sem lehet pusztán neki felelős.

1848-ban azután az új népoktatási törvényjavaslat eredeti változatában *Eötvös József* a „községi bizottmánynak” nemcsak a felügyeletet, de a ’vezérlést’ is meg kívánta adni. A parlamenti választmány a tanítói érdekvédelmi törekvések hatására – *Eötvös*, *Kossuth* ellenzése dacára – gyengítette ezt a hatáskört felügyeletre, s a tanítók elbocsátásának jogát pedig a kerületi bizottmányokra, illetve a VKM-re bízta. A kerületi bizottmányt megyerendszertől függetlenül, a megyénél nagyobb területi egységeként, régióként kívánták felállítani. A „vezérlés” kikapcsolásának tanítói igénye azt jelzi, hogy a tanítóság már a polgári kor hajnalán nem csupán az egyházi befolyás, a papi hatalom visszaszorításáért száll harcba – ahogyan ezt a történetírás általában hangsúlyozza –, hanem a nem professzionális kontroll minden fajtájával szemben. (Mivel a törvény nem lépett életbe, sosem derült ki, hogy a tanítóság és a

[†] E tanulmány *A magyar oktatásirányítás története* című OTKA-kutatás keretében készült.

közigazgatás miképpen állt volna együtt a község és a régió nagy hatalmával, a megyei szint jelentéktelenné változtatásával.)

Az ötvenes évek alsó fokú oktatáspolitikájában a katolikus egyház közvetlen ellenőrző, irányító szerepe megnőtt, és nem rendelkezünk olyan kutatásokkal, melyek arról szólnának, hogy a helyi erők miképpen kíséreltek meg önálló iskolapolitikát folytatni.

Az 1868-as népiskolai törvényt igazgatási szempontból hamarosan az 1876.-i váltotta fel. A törvény a népoktatásügy közigazgatását a VKM, a törvényhatósági közigazgatási bizottságok, a tanfelügyelők, a községi hatóságok és az iskolaszékek között osztotta el. Iskolaigazgatói, vagy igazgató-tanítói funkciót tehát nem nevezett meg.

A helyi szintű iskolaigazgatás – az a tevékenységcsoport, mely a tanító és a tanfelügyelet között helyezkedett el – a helyi községi iskolaszék kezébe került. Az iskolaszék – bizonyos értelemben a maga egészében az iskolaigazgató előképe. A törvény szabályozta, hogy az iskolaszéknek legalább öt választott tagból kell állnia. Az iskolaszékeket a községi, városi képviselőtestület választotta, három évre, így a választási ciklusokat átívelő iskolaszékek jöttek létre. Iskolaszéki taggá nem volt választható a tanító és rokona, ill. azok a tisztviselők, akiknek munkaköréhez tartozott az iskolai számadások felülvizsgálata. E két funkcionális összeférhetetlenségen túl politikai összeférhetetlenséget nem írt elő a törvény, hiszen nem volt kizáró ok a büntetett előélet, sőt elvileg a magyarul írni-olvasni tudás hiánya sem (*ENE*).

Tekintettel arra, hogy az iskolaszéki tagság nem feltétlenül jelentett hatalmat, hanem időnként terhes kötelezettséget – konfliktusok vállalását az iskoláztatási kötelezettséget elmulasztó alacsonyabb sorú szülőkkel, ill. a gyermekcseledeket foglalkoztató (s így iskoláztatásukért felelős) gazdákkal –, számos esetben fordult elő, hogy a képviselőtestület nem tudta, vagy nem akarta megválasztani az iskolaszék tagjait, s a megyei közigazgatási bizottság sem talált vállalkozókat. Ilyenkor a tanfelügyelő gondnokot nevezett ki az iskola élére. Úgy tűnik, a gondnoki funkció nélkülözhetetlen volt az iskola helyi irányításában, hiszen a gazdasági ügyeket – községi tulajdonú intézményekről lévén szó – a tanfelügyelői hivatalokból sem elvileg, sem gyakorlatilag nem lehetett irányítani. A gondnok több vonatkozásában az igazgató egyik előképe lehetett. A tanítóság követelésére – és persze a számviteli áttekinthetőségben érdekelt pénzügyi apparátus nyomására – lehetővé vált, hogy gondnokká a tanítót válassza meg az iskolaszék (*ENE*).

Az iskolaszék másik megkülönböztetett tisztviselője az elnök. Kézenfekvőnek tűnik a kérdés, hogy az iskolaszék elnökében is megtalálhatjuk-e az igazgató előképét. Az elnöki funkciót igen gyakran papi személy töltötte be (hivatalból minden lelkész tagja volt az iskolaszéknek). Ez azonban sajátos módon éppen hogy csökkentette ennek a funkciónak a súlyát, hiszen a pappal szemben sem a választók, sem a községi politikai erők, sem a tanfelügyelőség nem tudott érdemi kontrollt gyakorolni, senki nem volt érdekelt tehát abban, hogy az iskolaszék elnökének hatalmát mintegy igazgatói hatalommá tegye. Az elnök nem gyakorolhatott – esetről esetre szóló iskolaszéki felhatalmazás nélkül – fegyelmi vagy végrehajtó hatalmat, szavazni csak

utoljára szavazhatott, s az iskolaszék nevében küldött hivatalos levelei csak a jegyző – mint látni fogjuk, gyakran a tanító – aláírásával mehettek el. Az üléseket nem tarthatta a paplakban, vagy a templomban, csak hivatalos helyiségben. Az iskolaszék – és nem az elnök – döntött arról, hogy mely tag fogja az anyagi ügyek felülvizsgálatát végezni. Érdemi hatalma egyedül az iskolaszéki jegyzőkönyvek hitelesítésére kiküldendő tagok kiválasztásában állt. Az elnök hatalmának növelésében sajátos módon az egyházak sem voltak egyértelműen érdekeltek. A felekezeti népiskolázás fenntartásával járó pluszmunkát és anyagi áldozatokat a helyi papsággal az egyházak vezetői csak az esetben tudták elfogadtatni, ha a pap érzékelhette befolyása különbségét a felekezeti ill. a községi iskolában (*MP 1893, p. 193.*).

Az egytanítós iskoláknál a tanító, több tanítós iskoláknál az igazgatótanító, többiskolás településeken, városokban valamennyi igazgatótanító hivatalból tagja volt az iskolaszéknek. Mivel – mindenki a saját iskolájára vonatkozóan – hivatalból előadója volt az ügyeknek, befolyásuk lényegesen nagyobb volt, mint a 15 tanítónál többet foglalkoztató helyiségekben a tanítók által választott képviselőknek. Az igazgatótanító – előadói minőségében is – az iskolaigazgató előfutára. Ellentétben a gondnoki állással, ahol az iskolaszék szabadon döntött arról, hogy a tanítót bízza-e meg ezzel, illetve, hogy a többiskolás települések melyik tanítóját. Előadóként a tanító mindig egy adott iskolához rendelődött hozzá, és lett ügyeiért felelős (*ENE*).

Lehetővé vált, hogy a tanító-igazgatótanító egy személyben töltse be a gondnokin és előadón túl a jegyzői tiszte is – utóbbi döntéshozó, sőt végrehajtó pozíció volt. (Ha ezekre választották, köteles volt elvállalni, s ez annak a jele, hogy a jogszabályalkotó kultuskormányzat is a tisztség professzionalizálásán gondolkozott).

Ebben az értelemben – megerősítve azzal, hogy a nem választott, hanem kooptált személyek között lehettek rokonai, valamint azzal, hogy a választott személyeket (így elvileg az elnököt is) három évente újraválasztották, a tanítóé viszont életfogytig tartó kinevezés volt, s a hivatalból tagok is gyakran azonosak maradtak – a tanító nem csekély, voltaképpen egy gyenge igazgatónak megfelelő hatalommal rendelkezett az iskolaszékben (*ENE*).

Mindez azt jelentette, hogy a kisebb településeken az iskolaszékben – a papot nem számítva – néha egyedül a tanító volt iskolázott ember, a többieknek gyakran még négy polgárijá sem volt. A nagyobb településeken a helyi polgári iskola, középiskola tanáraiból, érettségizett helyi tisztviselőkből, polgárokból állt össze az iskolaszék.

A tanítók mindkét – gyakorlatban kialakult – iskolaszék fajta tevékenységét sérelmezték. Az egyiket azért, mert náluk alacsonyabb végzettségű, gyermekeik révén közvetlenül érintett parasztembereknek voltak „kiszolgáltatva” (e kiszolgáltatottság persze véges, hiszen az iskolaszék nem gyakorolt munkáltatói jogokat). A másikat viszont éppen azért, mert a polgárban, középiskolában tanító tanárok – eltérő pedagógiai képzettségüknel, normáiknál fogva – nem értékelték a tanító nevelési, metodikai sikereit, de még a nem pedagógusvégzettségű érettségizettek is éreztették a tanítóval, rosszabb esetben a tanulókkal is, hogy egy-egy történelmi, természettudományi kérdést, jelenséget bizony jobban tudnak, mint a – tudományos értelem-

ben mindig is szerényebb tudást megkövetelő polgárit és tanítóképzőt végzett, továbbképzésre, önművelésre sem nagyon képes – tanító (MP 1893, p. 36.). Azt mondhatjuk, hogy az iskolaszékben belül növekvő hatalma ellenére a tanítóság, az igazgató-tanítói réteg a laikus kontroll teljes kikapcsolását szorgalmazta. Az iskola fölötti uralmat az elit nem ezen a tárgyalásos-meggyőzéses úton kívánta gyakorolni.

Miközben a tanítói érdekszervezetek szinte kizárólag az iskolaszék hatalmának csökkentését, az igazgatótanító hatalmának növelését szorgalmazták, a magyar liberális oktatáspolitikai egyik kiemelkedő képviselője – Ember János tanfelügyelő, aki még a közművelődési egyesületek magyarosító törekvéseivel is szembe mert szállni – kimondta: *„egy köztudomású tényt kell konstatálnom, azt, hogy az iskolaszékek (gondnokságok) az iskola beléletének figyelemmel kísérésére, vezetésére irányuló jogaikkal általában nem élnek vissza; a tanító szakműveltségét respektálják, a hol pedig nem respektálják, a nagyobb hiba a tanítóban keresendő. A mely tanító szakdolgozokban nem ura a helyzetnek az iskolaszékben, annak nincs rendben a szénája. Az intézmény a tanítói állás biztonságának is figyelmet érdemlő tényezője. Tapasztalatokon nyugvó meggyőződésem, hogy az iskolaszék rugany, enyhíti úgy az alulról, mint a felülről jövő ütések... Szabályozandók az iskola beléletére vonatkozó jogai, egy kis megszorítás (inkább a szavakban, mint a lényegben) helyén lesz, hanem egyéb jogai épségben tartandók, sőt a gondnokság a tanító kijelölés jogával is fel van ruházandó”* (MP 1898, p. 275.).

Az igazgatótanítók éppen ettől a fejlődési iránytól féltek. Hiszen az iskola beléletének pedagógiai tudást igénylő markánsabb elválasztása a külső döntésektől, s az iskolaszék hatalmának fokozása a külső kérdésekben (munkáltatói jogosítványok) tekintélyesebb emberek részvételéhez, az igazgatótanító kizárólagos befolyását biztosító „szakmai” érvek gyengüléséhez vezettek volna.

Az igazgató-tanítóság természetes szövetségese a laikusok ellen a tanfelügyelő volt. Csakhogy az iskolaszéki határozatokat hiába kellett elküldeni a tanfelügyelőnek, s annak ellenvéleménye esetén az ügyet hiába kellett újra tárgyalni: a tanfelügyelő nem semmisíthette meg a határozatot, arra csak a megyei közigazgatási bizottság volt jogosult, s döntése ellen lehetett fellebbezni a kultuszminiszterhez (ENE). A választott szerv igazgatási döntését tehát csak választott szerv (és nem bürokrata: hivatásos, „leválthatatlan” tanfelügyelő, vagy igazgató) semmisíthette meg, és végső fokon a parlamentárisan felelős kultuszminiszter szignálta a döntést.

A századfordulón megerősödő államigazgatási hatalom ellenében a bírói ág a laikusok segítségére sietett az igazgatókkal, tanítókkal szemben. Ez tette lehetővé 1899-ben, hogy az előjárósági tagokat a községi iskolaszékbe beválasszák, azaz tekintélyes emberek kerüljenek oda (381/1899, KB 159.).

A tanítói érdekszervezetek és a tanügyi igazgatás szövetsége azonban a helyi laikuskontroll visszaszorításához és az igazgatótanító hatalmának növekedéséhez vezetett. 1901-ben az állami elemi iskolák gondnokságától – egy miniszteri rendelettel – elvették az igazgatói teendőket, és azt a tanítónak adták (MP 1901, p. 444.). A gondnokság tevékenységét az anyagi ügyekre és az iskoláztatás garantálására szorították vissza. A tanítóegyesületi javaslatok többsége az iskolaszékek fenntartása mel-

lett érvelt ugyan, de az iskola belső életébe nem kívánt beleszólást engedni (*MP 1901, p. 505.*). És valóban: a jogszabályok révén a községi iskolaszékek önállósága fokozatosan csökkent. Mégsem sikerült a választott községi iskolaszék befolyását oly mértékig csökkenteni, mint a kinevezett és ekképpen saját legitimitással nem rendelkező állami iskolai gondnokságét.

A gondnokság meredeken csökkenő befolyása a húszas, harmincas éveken át végig folytatódott. Szerepét egyre növekvő mértékben vette át az igazgatótanító, s ez megjelent javadalmazásában is.

Az iskolák méretéből adódó igazgatói munkatöbbletet 1907 óta díjazták. A háromnál több tanítóval rendelkező iskoláknál 200; a héttanítósnál nagyobbaknál 300; a tíztanítósnál nagyobb iskoláknál 400 koronával. Ebből az alsó sávba tartozók anyagilag nem feltétlenül emelkedtek ki kollégáik közül, mert a valami más oknál fogva kiemelendő tanítóknak a szintén 200 koronás pótlék járt. De még a felső sáv birtokosának bére sem jelentősen emelkedett ki kollégái közül: egy harminc éve tanító állami iskolai tanító pl. 2600 koronát keresett, ugyanannyit, mint a húsz éve tanító iskolaigazgató: ebben az értelemben tehát az igazgatói megbízás tíz évet „ért”. A tanügy-igazgatási változások után, 1935-ben az igazgató hatalmának további növelését a népiskolai körzeti iskolafelügyelők tömeges rendszeresítése tette lehetővé. Ezek a körzeti iskolafelügyelők – megyénként kb. tucatnyian – gyakran közvetlenül is érintkeztek a tankerületi főigazgató népoktatási helyettesével, megbízásukat is onnan, s nem a megyei erőktől még mindig befolyásolható tanfelügyelőségektől nyerték.

Az igazgatói megbízásokat az állami iskolákban 1938-tól kezdve a főigazgató intézte, noha a tanfelügyelőségeknek sikerült elérniök, hogy az általuk javasoltak egyikére essen az igazgatói kinevezés. A népiskolai igazgatói szakma elkülönülésének bizonyítéka, hogy korábban címzetes igazgatói pozíció szerzésére is volt lehetőség, ezután csak azokat hívták igazgatóknak, akik ténylegesen igazgatási munkát végeztek. A tanítás alóli felmentés csak azoknál vált lehetségessé, akik 12 egymástól távol fekvő tanyai iskolát, vagy öt épületben szétszórta 20 osztályt, vagy ennél kevesebb épületben fekvő 24 osztályt igazgatott (*NL 1938, p. 882.*).

Az újabb – 1945-ös – rendszerváltás nyomán véget vetett a gondnokságoknak a tanítói szakma nagy erejű benyomulása a VKM-be: 2290/1946-os miniszterelnöki rendelet megszüntette őket, hatáskörüket az iskolaigazgatóra ruházta. Az iskolaszékek hatásköréből pedig valamennyi oktatással kapcsolatos ügyet kivette a rendelet.

Az igazgatói pozíció előképei a felekezeti elemi oktatásban

A katolikus iskolaszéknek automatikusan a lelkész volt az elnöke, és látni fogjuk, ő sokkal inkább volt „igazgató” – mindenféle professzionális ismeret nélkül –, mint községi iskolaszéki kollégája. A tagok választására a plébános javaslatára került sor. Noha ez a katolikus egyház még így is legdemokratikusabb (ti. egyáltalán választott) intézménye volt, itt már – ellentétben a községi iskolaszéknél tapasztaltakkal – van lehetőség a helytelenül viselkedő katolikusok kizárására. Nem rendelkeztek válasz-

tójoggal az egyházi fenyítés alatt állók, egyháztól tiltott társulatok tagjai, de még azok sem – és itt hihetetlenül megnőtt a hierarchia szabad mérlegelésének lehetősége –, akik vallási tekintetben komoly kifogás alá estek. A katolikus iskolaszék megalakíthatatlansága esetén a plébános javaslatára az egyházi főhatóság nevezte ki a tagokat, de ha végül se tagokat, se gondnokot nem sikerült találni, maga a plébános lehetett a gondnok, így ez a funkció sem jelentett professzionális ellensúlyt az igazgatásban.

A tanítók szintén a plébános vezetésével választhattak képviselőt, s az egyházi főhatóság nevezhetett ki oda egy – számára megfelelő – községi tanács tagot, vagy az iskolafenntartáshoz hozzájáruló birtokost.

A katolikus iskolaszék hatásköre a saját főhatóságához képest viszonylag szűk volt, még azokban az iskolákban is, amelyeket kizárólag a helyi katolikusok iskolaadóiból tartottak fenn. A plébános tehát „igazgatóbb” volt a tanítókkal és a laikusokkal szemben, mint a világi iskolaszék elnöke, de kevesebb önállóságuk volt az egyházi tanügyigazgatással szemben, mint amaz a királyi tanfelügyelővel szemben.

A református és evangélikus iskoláknál az iskolaszék véleményét csak meghallgatták a tanító alkalmazásánál, a választás a presbitériumé volt. A presbitérium – az iskolaszék választója is – maga felügyelt az iskolára, ennek következtében az iskolaszék jelentősége itt eltörpült. Az egyházmegyei felügyelők a közgyűlés tanügyi bizottságának tettek jelentést, ennek egyharmad részben a tanítók alkották tagságát.

A felekezeti iskolák iskolaszékeinek befolyása a harmincas években megerősödő tanügy-igazgatási kontrollal szemben lecsökkent, s befolyásuk hanyatlása 1945 után folytatódott. A katolikus püspöki kar az 1947/48-as tanévben az anyági biztonság (magyarán az államosítás) felé menekülő katolikus tanítóságot az iskolaszékek megszüntetésével kívánta megnyerni, s nem a katolikus társadalomhoz fordult, hogy annak befolyását növelve a katolikus népiskolákban erősebb szövetségest szerezzen az államosítás ellen.

A polgári iskolai igazgatói állás kialakulása

Magában a népoktatási törvényben még nem került sor a polgári iskolai igazgató állásának megteremtésére, de a hetvenes évek közepére, amikor a tanügyigazgatást – tulajdonképpen hatvan évre szóló alapossággal – újjászervezték, a polgári iskolai igazgatói állás is megjelent (1876/20311, VKM).

„Az igazgató vezeti és irányítja az egész intézet erkölcsi és szellemi ügyeit, ugyan- ezért figyelemmel kíséri az iskola összes növendékének magaviseletét, szorgalmát, és tanulásbeli előmenetelét.” Intézkedési joga azonban csak a laikus gondnokságnak vagy a professzionális (de nem polgári iskolai értelemben az!) tanfelügyeletnek volt. A tanítók szakmai kompetenciája sem ruházódott át az igazgatóra.

A tanítók megítélésében az igazgató joga volt ugyan az osztályokat meglátogatni, de a tanító munkáját a gondnokság ítélte meg, intézkedést javasolni a tanító ellen is csak a gondnokságnak volt joga. Szintén nem az igazgató, hanem a gondnokság ítélte meg, milyen másodtevékenységek férnek össze, és melyek nem a tanító hiva-

tásával. Az igazgató az iskola ingóságairól a tanítókat, esetleg tanulókat csak az iskola gondnokával együtt számoltathatta be. A ki nem mentett mulasztók szüleit a gondnokságnál jelentette be. A tanítóktól nem vett át kompetenciákat. A tanulók bizonyítványait csak az illető osztálytanítóval együtt írhatta alá (s a gondnokság elnökével láttamoztatta). Az iskola nevelési tervét sem saját kompetenciában állapította meg, hanem a tantestület fogadta azt el, a végrehajtásról szóló éves jelentést valamennyi tanítónak alá kellett írnia, mielőtt azt a gondnoksághoz felterjeszthették. A tantestület és a gondnokság egyetértése kellett a kézikönyv megállapításához, sőt, az óratervet, órarendet, és a tanítási időt is a gondnokságnak kellett jóváhagynia.

A legfontosabb gondnoksági jogosítvány azonban az egyes tagok által élvezett iskolalátogatói jogkör volt: *„Hogy a gondnokság az iskola beléletét folytonos figyelemmel kísérhesse s arra mindenkor irányzólag befolyhasson, a szorgalomidő heteit, hónapjait tagjai közt felosztja s a hetelő, vagy hónapoló tag azután az iskolát hetenként legalább egyszer meglátogatja s ott mindent szemügyre vesz és tapasztalásairól a gondnokságot értesíti.”* Az állami iskolák gondnokságának kiadott utasításban széleskörű jogokat fektettek le a fő- és székvárosi iskolai iskolaszék számára kiadott utasításban is (1877/22126, VKM). A gondnokság hatásköre, s a tanítók autonómiája mellett tehát az igazgatóé eltörpült.

Ellentétben a népiskolai gondnokság terhes feladatával, polgári iskolai gondnoknak, iskolaszéki tagnak lenni – hiszen itt már alsóközéposztálybéli gyermekek iskoláiról, gyakran a városi mivoltot szimbolizáló intézményről volt szó – már rangot jelentett. Így voltak olyan gondnokságok, melyekkel a tanfelügyelő sem mert „megharcolni”. A gondnoksági tagok különösen vizsgálatok idején szerettek elnökölni. *„Önérzetes, szakképzett tanár egy laikus ember véleményét mérvadónak, tekintélynek el nem ismergeti”* – háborog a tanáregyesület szakértője (OPITEK 1899, p. 466.).

„Akadt – de csak mutatóba – a gondnokság tagjai közt igen kiváló, a tanúgyhöz is érto, vagy legalábbis avval is törődő férfiú, a legtöbbje azonban pedagógiai analfabéta volt, akik bizony nagyon sokszor megkeserítették az igazgatók és a tanárok életét. Nagyon ügyes, úgyszólván tojástáncot járó igazgatónak kellett lennie annak, aki el tudott hártani minden beavatkozást és bajt. Bizonyos azonban az is, hogy a jó viszony fenntartása érdekében sok igazgató meghunyászkodóvá lett, hivatása egyik sarkalatos pontjának tartotta, hogy az elnököt újévkor és nevenapján a testület élén szép dicsőítő beszédben üdvözlje.” – írja a nyolcvanas-kilencvenes évekről a tanáregyesület vezető történetírója (OPITEK 1926, p. 591.).

Voltak persze kisebbségi hangok is, melyek megértéssel szóltak az iskolaszék, a gondnokság intézményéről. Az *„alkotmányos életet élő szabad nép alkotószelleméhez méltó az a helyes felfogás, hogy ... az iskola is egyik szervezett eszköze a boldogulását társulás útján kereső embernek... a társadalomnak az életviszonyok által felszínre vetett, az iskolával szemben támasztható igényeit közvetítse, azokat érvényesítse is.”* – írja egy liberális tanár (OPITEK 1909, p. 209.).

A laikus kontroll elviselhetetlensége mából visszatekintve is erősen megkérdőjelezhető, ha az elrémisztő esetként felhozott példa, hogy egy gondnoksági tag azt

merete mondani, hogy „itt mi parancsolunk” távozásához vezetett, vagy hogy a saját gyermek érdekében beavatkozó tag nyomásgyakorlása az iskolai jutalomkönyvek (!) elosztására terjedt ki. A századforduló legnagyobb botránya, amikor fenntartói jogon belejavítottak egy bizonyítványba – nem laikussal, hanem egy városi iskolaszék által kinevezett polgári iskolai végzettséggel rendelkező, városi szintű „főigazgatóhoz” kapcsolódik (*OPITEK 1907, p. 217.*). Más hatalmi konfliktusok inkább szimbolikusak, mint ténylegesek: a legrangosabb pedagógiai folyóiratban hozza föl példaként egy polgári iskolai vezető, hogy *„egy állami polg. iskola legjelesebb tanítványa meghalt. Az igazgató kitűzte az intézet gyászlobogóját. Ezért a gondnok kérdőre vonta, hogy miképp merészi a lobogót kitűzni, hát nem tudja, hogy ezt csak akkor kell kitenni, ha a gondnokság tagjai közül valaki meghal?”*

A tanárok célkitűzése mindenestre a helyi és laikuskontroll teljes kikapcsolása volt: nemcsak tanulmányi, de gazdasági kérdésekben sem szabad meghagyni a gondnokság jogait, követelték (*OPITEK 1899, p. 466.*). A helyi társadalom elleni harc kérdéséhez tartozik az is, hogy a fegyelmi ügyeket a megyei közigazgatási bizottságból (ami a tanfelügyelő részvételével részben „népiskola-orientált”, részben teljesen laikus testület volt) a VKM-be kívánták áttenni.

Az iskolaszékekkel még több bajuk volt, mint a gondnoksággal, hiszen annak tagjai legalább előzetes információ után nevezettek ki, utóbbiakat viszont választották. Tanári panaszok szerint az iskolaszéki tagok megkövetelték, hogy maguk vagy rokonaik gyerekeivel másképp bánjanak a pedagógusok (*OPITEK 1899, p. 466.*).

A többi iskola kiszabadulása a „népiskolai keretből” is aktivitásra ösztönzött. Az 1885-ös, felsőbb leányiskolákra kiadott szabályozást, a konkurens iskolatípusra az állami és államilag segélyezett polgári leányiskolákra is kiterjesztették 1893-ban (1893/18547, VKM). A gondnokságról a jogszabály nem rendelkezett: a polgári iskolai tanárok szerint ez azt jelentette, hogy hatáskörük az igazgatóhoz került: gyakorlatilag mégis sok helyen megmaradtak (*OPITEK 1909, p. 468.*). Jellemző azonban, hogy ebben a jogvitában nem született bírósági határozat, a tanárok nyilván nem indították meg a keresetet, attól tartván, hogy a bíróság esetleg a laikuskontroll fennmaradása mellett ítélt.

Törekvéseik mindaddig nem érhetek célt, amíg az erősebb állami kontroll politikai/tanügyigazgatási igénye nem hangzott fel, s más szférán belüli szövetségeseket nem szereztek. Az 1896-os második tanügyi kongresszus a tanfelügyelők javaslatára mondta ki, hogy a gondnokságok befolyása csak anyagi ügyekre szűkíthessék – világossá vált, hogy ebben a kérdésben még az oktatáspolitikai egész „tértségét” tekintve ellenségesen szembenálló polgári iskolai tanárság és tanfelügyelői kar is kész együttműködni (*OPITEK 1909, p. 513.*).

Ez a körülmény egybeesett számos más olyan polgári iskolai sérelemmel (fizetési hátrányok, illetve a továbbtanulási lehetőségek gyengülése, betartatlan miniszteri ígéretek az igazgatók státusz-javításáról), melyeket sürgősen kompenzálnia kellett a kormánynak – így a BM tolerálta az önkormányzat ellenes VKM tervezetet, s az IM, mely a népoktatási alaptörvény módosításának halogatásában volt érdekelt, szintén

áldását adta. Az új rendelkezés a gondnokságnak csupán az anyagi ügyek intézését és az iskola meglátogatásának lehetőségét hagyta meg. A gondnokság ugyan továbbra is megtanácskozhatta a látogatás eredményét, de immár nem hathatott „irányzólag” az iskola működésére (1900/40863, VKM). A VKM-nek még 1911-ben is elvi határozatban kellett kimondania, hogy a gondnokság továbbra is látogathat iskolát, de irányzó befolyást az iskola beléletére nem gyakorolhat, mert a tartalmi ügyek irányítása az igazgató feladata (OPITEK 1911, p. 457.).

Az anyagi ügyek intézése szempontjából kulcsfontosságú gondnoki tiszttel ez idáig az iskola igazgatója nem tölthette be, a rendelet most azt is lehetővé tette, hogy arra az iskola igazgatója is megválasztható legyen. Az igazgató jogköre lett a tantárgyak beosztása, ő készítette el a heti órarendet, felosztotta az intézeti mellékteendőket, s ő gyakorolta tanulmányi és fegyelmi tekintetben is a közvetlen felügyeletet a vezetésére bízott intézet felett.

Az iskola meglátogatásának jogától azonban nem sikerült megfosztani az iskolaszéket/gondnokságot, és a másik alapvető követelés – a tanfelügyelők hatalmának megszüntetése a polgári iskola felett – sem járt sikerrel, mert ehhez a magyar népoktatás alaptörvényeinek megváltoztatása lett volna szükséges, ezt pedig a kormányárt akkori belső erőviszonya nem tették lehetővé.

A szakmai kontroll növekedése – a tanfelügyelő szakmai hatalmának visszaszorítása – azonban megkezdődött először az OKT-tagok iskolalátogató tevékenységével, majd – a tanáregyesület kompromisszumkész köreinek győzelme után, azok kérésére kinevezett – polgári iskolai iskolalátogatók (zömükben gyakorló igazgatók) segítségével.

A tanáregyesület az igazgatók már elégtelennek tartották a sajátos igazgatási tevékenységek megjelentetésére, s elkülönült igazgatói szakértekezletek tartását javasolták a rendtartási, igazgatási szabályzatok előkészítése végett. (Az OKT a rendtartás előkészítő értekezletére valóban csak polgári iskolai igazgatókat hívott meg, tanárokat nem.) (OPITEK 1911, p. 44, 92.)

A javaslat az igazgatói rend elkülönüléséről, az igazgatói érdekek megjelenéséről az iskolai rendtartásban kisebbfajta vihart kavart. „Igazgatói hivatásra nincs és nem is lehet külön minősítést szerezni. Arra mindenekfölött istenadta rátermettség, szélesebb látókör, emelkedett világnézet kell” – fogalmazza egy tanár az igazgatói szakma deprofesszionalizálásának programját. „Nagyon félek az igazgatói szakértekezleteken kidolgozandó pedagógiai tanulmányrendi egyöntetűségekre törekvő paragrafusoktól” – hangsúlyozza az egyik tanár, s leszögezi aggodalmát, hogy az igazgató módszertani terrort fog gyakorolni más szakos tanárokkal szemben, vagy „cserkésző látogatásokat tesz a tanórán és fegyelmezi a gyerekeket.” „Tudok olyan igazgatót, aki kész jegyzőkönyvekkel jön be az értekezletekre!!!” Inkább szakok szerinti bizottságok bízandók meg, benne igazgatók s tanárok is – javasolja egy (magas rangú katonatiszti családból származó) polgári iskolai tanárnő (OPITEK 1911, p. 241.). Úgy tűnik, ezen körök célja inkább az egész státusz közelítése a szaktárgyi legitimációjú középiskolai tanársághoz volt, semmint – az egyesületi élettől egyébként zömükben elzárkózó – az igazgatók lehetőségeinek növelése.

A polgári iskolák terjesztésének az aszándéka hogy a polgári iskolát mindinkább képessé tegyék arra, hogy az alacsonyabb társadalmi csoportok gyermekeit a középiskola helyett felszívja, szükségessé tette, hogy mind több jegyben hasonlítson a polgári a középiskolákhoz, ha már a lényegben – azaz a képesítő erőben, s presztízsben nem tud. Így az 1924-es új rendtartási szabályzat határozottan kimondta, hogy az igazgató az intézet közvetlen előjárója, a törvények, szabályzatok és rendeletek végrehajtója, az intézet képviselője, a hatóságokkal, testületekkel és általában a közönséggel szemben. Ezzel párhuzamosan haladt ez a református polgárik rendtartásának kidolgozása, melyet a tiszántúli református szakfelügyelő a református középiskolák rendtartásából állított össze. A helyi tantervet a konvent, a részletes tanmenetet az igazgató hagyta jóvá. A rendkívüli tárgyak tanítására az egyházkerületi szakfelügyelő adott engedélyt. Az ifjúsági könyvek, iratok a tanári kar előzetes jóváhagyásával voltak beszerezhetők. A végleges tantárgybeosztást az egyházkerületi szakfelügyelő hagyta jóvá. A rendes- és segédtanárt az iskola igazgatójának és tanári karának meghallgatásával az igazgatótanács, illetve fenntartó testület élethossziglan választotta. Az igazgatót szintén az igazgatótanács, illetve a fenntartó testület választotta, hat évre a rendes tanárok közül, a tanári kar véleményének meghallgatásával. Abban az esetben, ha működése ellen kifogás nem merült fel, igazgatói tisztségében véglegesíthető volt. Az igazgató láthatólag még mindig inkább *primus inter pares*, mint az intézmény felelős vezetője. Az 1933-as református egyházalkotmány szerint az igazgatótanács harmadát a tantestület választotta.) (OPITEK 1925, p. 654.)

Gyakorlatilag nem sikerült az önálló polgári iskolai igazgatói státus megszervezése, hiába szorgalmazták az életfogytiglani kinevezést, s a tanítás alóli felmentést. A tanfelügyelet alóli teljes kiszabadulást az önálló polgári iskolai főigazgatóságok megszervezésével érték el, a húszas évek végén. A törvény azonban a községi iskolák esetében továbbra is megőrizte az iskolaszéket, amely a tanár alkalmazója maradt (1927/12. tc.).

Az igazi fordulatot itt is az 1935-ös reform hozta, mely a polgári iskolai igazgatókat „hatósággá” tette, s nem hagyott működési teret az iskolaszék számára. A polgári iskolai igazgatói elit megerősödése a tanügyigazgatásban oda vezetett, hogy alapvető, több évtizedes igazgatási követelésüket – az önálló főigazgatóságok követelését zokszó nélkül adták fel – cserébe a tankerületi főigazgatósági pozíciókért, illetve az intézmény középfokú iskolák közé sorozásáért, a laikus kontroll teljes kikapcsolásáért.

A nyolcosztályos általános iskola megszervezése az iskolatípus halálát jelentette, ezt a polgári iskolai elit semmiképpen nem helyeselhette. Szerepük 1945 után – az új iskolákban – a gyakran polgári iskolai tanárok feletti igazgatói pozíciókat is megszerző tanítókkal szemben visszaszorult.

Középiskolai igazgatói szakma

A középiskolai tanárok már a 19. század közepén igen nagytekintélyű részvevői a helyi társadalomnak és a tanügyigazgatás szemében. Nagy részük egyetemi magán-

tanár, a szerzetesrendek magas rangú vezetője (pl. a ciszterciek igazgató-tanára egyben rendházfőnök is), vagy a protestáns egyházak világi vezetője.

Az igazgató hatalma a nagytekintélyű szaktanárokkal szemben rendkívül korlátozott volt. Ez azonban nemcsak tekintélyes kollégáival szemben volt feltűnő, de még az iskolai szolgálkat is a minisztérium nevezte ki. „*A középiskolai igazgatók jogköre a szolgálkatokkal szemben minimális és összehasonlítva a pénzügy-igazgatókéval, valóban semmis.*” – panaszkodik a *Pedagógiai Társaság* folyóirata a század végén (MP 1896, p. 49.).

Az ötvenes években az igazgatói pozíció még évenként rotált, később hároméves megbízatássá vált, melyet egyszer meg is lehetett hosszabbítani.

Lassan kiformalódtak azok az érdekellentétek, melyek az igazgató és a tantestület között húzódtak. Az igazgatóknak egyre inkább az volt a törekvésük, hogy a rendtartás őket a tanárokkal szemben védelmezze. „*Bármily liberális és ideális elvekkel fogtam alig 3 év előtt az igazgatósághoz, máris szomorúsággal tapasztalom, hogy méltányos és igazságos eljárás nem mindig vezet célhoz, s vannak olyanok is, kikkel szemben kíméletlen szigorúság van helyén.*” – írja egy igazgató (MP 1896, p. 202.). A tanároknak azonban továbbra is maradt érdemi lehetősége a közvetlen érintkezésre a minisztériummal, nemcsak igazgatójuk, de néha főigazgatójuk megkerülésére is.

Ennek ellenszereként jelenik meg először az igazgatói szakma professzionalizálódásának követelése: *Kemény Ferenc*, az igen aktív középiskolai tanár az egyesület közlönyében kezdeményezte, hogy alkottassék rendelet az igazgatók gyakorlati képzéséről: értekezleti jegyzőséggel megbízás, beosztás igazgatói irodába, szüneti igazgatóhelyettesi megbízás révén kívánta a szakma professzionalizálását (OKITEK 1892, p. 150.). Egy rendtartásszakértő már szövetségeseket keres céljaihoz, normatív hatalmat ajánlva a VKM tisztviselőinek, ill. a gyakorló iskola tanári gárdájának is: „*Az igazgatói képzést én két vizsgálat letevéséhez kötém: az egyik volna az adminisztrációs vizsgálat, a másik, hogy úgymondjam, tanulmányi szigorlat. Az első a közökt. minisztériumban kellene kiállani tárgyai: az összes szervezeti és admin. tudni-valók, főleg a Középisk. Törvény és a Rendtartás szellemének alapos felfogása és alkalmazása. A tanulmányi szigorlat célja, tekintettel, hogy tanáraink legfeljebb két szakkból vannak képezve, az igazgatóknak pedig a középiskolai összes tárgyakban tárgyilag és metodikailag jártasoknak kell lenniök – a középiskolai összes tárgyakban azon fokig, amit a tanulóktól követelünk, való jártasság előtűntetése.*” S ehhez kapcsolta volna a gyakorlat „szamárlétráját” (Dortsák, MP 1896, p. 204.).

Az igazgatókat a század elejétől szorította a kormányzat némi konferenciázásra, s ekkortájt jelentek meg azok a gyakorlati célokat szolgáló igazgatási segédanyagok is, amelyek az igazgatói munka standardizálódását mutatták. Az igazgatók az adminisztratív munka nagy részét a helyettesekre próbálták hárítani, erre azonban a törvény nem adott lehetőséget.

Mindennek eredményeképpen általános tapasztalatot foglalt össze egy parlamenti képviselő, amikor a századforduló után így foglalta össze a helyzetet: „*Az igazgatói állásra nem törekszik senki; rendszerint fiatal embernek kell átengedni a terrenumot; és miért? Mert bevett szokás szerint az illető igazgatót nem nevezik ki, hanem csak meg-*

bízzák az igazgatói teendőkkel, tetszés szerint egy-két esztendeig. Ha egy tanár igazgató lesz, tanári fizetésében degradáltatik; nem többet kap, hanem kevesebbet. Egy tanárnak, sem igazgatónak közjogi állása nincs, mert nincs olyan törvény, a mely őt a hatósági közegek közé sorozta volna. Az igazgató nem szakíthat magának a szünidőre semmi szabad időt, mert helyettest a nyári időre alig talál, a törvény pedig nem gondoskodik arról, hogy az igazgatónak legyen helyettese. Vegyen példát a t. miniszter úr a fővárostól. A főváros már régen belátta, hogy az osztályoknak és a tanerőknek szaporításával gondoskodni kell az igazgatóról is annyiban, hogy neki helyettes adassék és a főváros minden egyes iskolánál számfeletti tanítót alkalmaz, a ki az igazgatónak kezére játszik, ő vezeti az adminisztrációt és ha szükség van, egyúttal helyettesíti az igazgatót.” (KN 1901, p. 356.).

Néhány évvel később a pártpolitikai és világnézeti konfliktusok növekedése az iskolák körül megnövelte az igazgatói pozíció fontosságát. Egy 1906-ban a VKM megbízásából megjelent reformanyag (*Alvinczy 1906, p. 82.*) a korábbi koncepciót úgy módosítja, hogy az igazgató tanulmányi vizsgáját ne a tanárképző tanárai előtt tegye le – ebből is látszik, hogy *Kármán* köre ekkorra már erősen visszaszorult a tanügyigazgatási elittel szemben –, hanem a szakfelügyelők előtt, s a gyakorlatias jellegű adminisztratív tudás mellett a napirenden lévő oktatáspolitikai kérdésekben való „tájékozottságot”, mi több „saját véleményét” is megkövetelt volna. Így egy kultuszminisztériumi tisztviselőkből álló vizsgabizottság ellenőrizhette volna a jelölt politikai alkalmasságát. A tanári szakma érdekét súlyosan sértette, hogy igazgatójelöltségre már öt évi tanárkodás után lehetett volna pályázni. Az évtized második felében növekvő számban neveztek ki fiatal tanárokat igazgatóknak, s noha a tanár-egyesület tiltakozására a miniszter 1911-ben megígérte, hogy minimum 15 évi szolgálattal nevez csak ki igazgatókat, az ezt követő nyolc kinevezésből ötnél megszegte ezt.

Az ok nyilvánvalóan a jelöltek politikai alkalmassága, és a 19. század liberalizmus értékeit őrző idősebb generáció alkalmatlansága volt: „ezek nagyobb része annak az elfogult gyűlölködő és önző szellemnek a katonája, mely a legintenzívebb felekezetieskedést vitte be az iskolába... ezért kell tehát minden haladásnak útját állani, ezért kell hasznos, liberális embereket mindenhonnan kiszorítani, ezért kell a derék, józan, és lelkiismereti kötelességeit mindig híven teljesítő magyar papságot lelki válságba kergetni, a tudományosan képzetteket zaklatni vagy legalábbis nem támogatni, ezért kell hirdetni, hogy Magyarországon a vallásosságot üldözik, ezért kell az iskolákra egy követeléseiben szerénytelen, de tehetségeiben szerény fiatal generációt zúdíítani, melynek az állásokra, az előrehaladásra való éhségét mesterségesen fokozzák” – fogalmazza meg a nemzedékváltás és antiliberalizmus politikai összefüggéseit rendkívüli nyíltsággal a tanár-egyesület egyik előadója (*Baumgartner, OKITEK 1911, p. 257.*).

A két világháború között a tanári érdekvédelem továbbra is hangot kapott a politikai/tanügyigazgatási képességekkel előretörőkkel szemben. Amikor az egyik igazgató (akire egyébként jellemző, hogy az ellenforradalom eredményeképpen került budapesti igazgatói állásba és majd 1944-ben (!) fog főigazgató-helyettesi pozíciót szerezni) megkísérelte – a tanári szakmából való automatikus kiemelkedés lehetőségével szembeállítva – vizsgához kötni az igazgatói karriert, óriási botrány tört ki.

Pedig a „merész” szerző – a hagyományos tanárelit érdekeit követve – tízévi tanári működés után tartotta volna csupán lehetségesnek a jelentkezést az igazgatóhelyettesi megbízásra. A vizsgálóbizottságba a szakfelügyelők helyett immár nyíltan a tankerületi főigazgatókat, valamint az egyetem (a Kármán-féle gyakorlóiskolával hagyományosan ellenséges, megbízhatóan antiliberális és ideologikus) pedagógia tanszékét kívánta bevonni, s két működő középiskolai igazgatót is a bizottság tagjává tett volna (*Jámbor, OKITEK 1930, p. 244.*).

Az igazgatóhelyettesek feladata – saját szaktárgyú tanárok látogatása mellett – leginkább a bürokratikus teendők átvállalása, s néhány éves várakozás az igazgatóságra, melyre (a 20 évvel korábbi miniszteri nyilatkozattal összhangban) a tanári pálya kezdete után 15 évvel nyílt volna lehetőség. A hagyományos – klasszikus ill. történeti műveltségű – tanárelittel szemben *Klebensberg* kedvenceinek, a Collegium Hungaricumok végzettjeinek biztosított volna előnyt az élőnyelvi beszédképesség megkövetelése.

Az elképzelés ellenzői szerint a „*tanári és igazgatói psziché között lényeges eltérés nincs, az igazgatónak épp csak a vezetéshez szükséges – nem ismeretekkel, hanem – tehetséggel kell rendelkeznie. Aki a maga szakját mint tanár tovább műveli, az a maga tudományát bele tudja illeszteni a tudományok rendszerébe... s megértően fogja méltányolni minden más szakos tanár törekvéseit*”... „*Odaülne-e egy tanár egy vizsgálóbizottság elé, melyben a javasolt számvevőszéki szakember is helyet foglal...? Azt hiszem ez ellen tiltakoznék.*” – száll szembe maga a Közlöny szerkesztője a felvetéssel. A presztízsérelmen, a pluszvizsga felett érzett aggodalmon átsüt a félelem: vajon nem az eddig „konferenciális testület” élén álló igazgatói pozíciót kívánják ekképpen is a tanári renddel szemben kiemelni? Valószínűleg ez lehetett a széleskörű felháborodás oka (*Kardeván, OKITEK 1930, p. 286.*).

A tanügyigazgatás, majd az 1932 után hatalomra jutó jobboldali politikai elit számára nyilvánvalóvá vált, hogy túl nagy konfliktussal járna olyan szabályrendszer alkotása, mely normatív eszközökkel csinál politikai értelemben megbízható, igazgatási értelemben professzionális kasztot az igazgatókból. A megoldás az igazgatói hatalom és önállóság visszaszorítása lett. A szaktanár és az igazgató véleménye az érettségi bizonyítványok osztályzatának megállapításakor továbbra is döntő súllyal esett latba, de az 1934-es középiskolai törvény által megalkotott bizonyítványzáradék, mely végül is – az érettségi helyett – eldöntötte, mehet-e a diák egyetemre vagy sem, gyakorlatilag az iskolalátogatótól, és nem a tantestülettől, de nem is az igazgatótól függött. A tanügyigazgatás intenzitásának megnövekedése, az iskolalátogatások szaporodása, a tanárok óravázlatkészítési-bemutatói kötelezettsége az igazgatótól független ellenőrzési lehetőséget teremtettek a tanügyigazgatásnak. A tanügyigazgatásnak 1936 után nyíltan megnevezett saját megfigyelője volt a tantestületben, akinek szava többet számíthatott, mint az igazgatóé, s gyakran olyan fiatal, vagy tantárgyi okokból alacsony presztízsű tanárt választottak erre a pozícióra, aki semmi mástól nem remélhetett gyors karriert, csak munkatársai és igazgatója politikai, világnézeti kontrollálásától.

Néhány következtetés

A népiskoláknál és a népoktatásból kinövő iskolatípusokban (melyek közül most csak a polgári iskolát részleteztük) az igazgatói állás megszerveződése megszabadulás a laikuskontrolltól a pedagógusok számára. Amint a félelem a laikuskontrolltól gyengébb, mint félelem az igazgatói hatalom függetlenedésétől, a tanárok megkezdik az igazgatói professzionalizáció akadályozását.

A középiskolák tanárai számára az erős igazgatói állás autonómiájuk csökkenését jelenti, az igazgatói kinevezések – ha szemben álltak a tanári elit belső értékrendjével – politikai célokat szolgáltak. A tanárság persze nemcsak a leplezetlen politikai kiválasztást utasította el, hanem olyan normák megalkotását is, melyek az igazgatási tudás növekedéséhez vezettek volna. A harmincas évek politikai erői – miközben az oktatási rendszer megerősökléséhez az igazgatási racionalizációt használták fő ér-
vül – éppen ebben engedtek: önálló igazgatói szakma helyett politikai komisszárok-
nak nyitva teret a magyar közoktatás rendszerében.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

Az EDUCATIO gyűjtőinek és olvasóinak figyelmét az alábbiakon kívül mindenekelőtt a lap 1992/1-es számának 44–45. lapján megjelent irodalomjegyzékre hívom fel.

- | | |
|--|---|
| ALVINCZY SÁNDOR (1906) Középiskolai reformjavaslatok. Nagyvárad, k.n. | A szövegben alkalmazott rövidítések feloldása: |
| KÖRÖSI HENRIK & SZABÓ LÁSZLÓ (eds) (1912–1915) Az elemi népoktatás enciklopédiája, I–III. (ENE) Bp., Franklin. | KB – Közigazgatási Bíróság Határozatai |
| MANN MIKLÓS (1992) Oktatáspolitikusok a dualizmus korában. Bp., OPKM. | KN – Képviselőházi Napló |
| | MP – Magyar Paedagogia |
| | NL – Néptanítók Lapja |
| | OKITEK – Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny |
| | OPITEK – Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny |

ISKOLAVEZETÉS ÉS VEZETŐKÉPZÉS HAZAI IGÉNYEK ÉS NEMZETKÖZI TENDENCIÁK

A Z ELMÚLT ÉVTIZEDBEN RENDKÍVÜL MEGNŐTT AZ ÉRDEKLŐDÉS az iskolavezetés és a vezetőképzés iránt. Ez nemcsak hazai jelenség, így van a legtöbb fejlett európai vagy tengerentúli országban is. Szorosan összekapcsolódik ez azzal a folyamattal, amelynek során az oktatás problémáival foglalkozó fejlesztők, szakértők és politikusok figyelme a makroszintű problémakezelés felől egyre inkább áttevődik a mikroszintűre.

Magyarországon az iskolavezetés iránti növekvő érdeklődés összefügg az intézményi önállóság növekedésével, és azzal, hogy ez nemcsak az igazgatói felelősség kiterjedésével jár együtt, hanem a vezetői szerep átalakulásával is. Az alábbiakban ezt a kérdéskört szeretnénk körüljárni, kitekintve arra a tágabb környezetre is, melyben e folyamatok elindultak és ma is zajlanak.

A nemzetközi környezet

Az iskolai szint felértékelődése

Arra itt nincs lehetőségünk, hogy az iskolai, azaz az intézményi vagy mikroszint felértékelődésének okait részletesen bemutassuk. Közülük kettőt érdemes itt is kiemelni. Az egyik az oktatás minősége és eredményessége iránti érdeklődés fokozott megnövekedése. A másik – az előzőtől nyilvánvalóan nem függetlenül – annak a politikai célnak az előtérbe kerülése, hogy az oktatás területén rendelkezésre álló és az igényekhez képest egyre szűkösebb erőforrásokat hatékonyabban használja fel. E két szempont hangsúlyozottan jelenik meg a fejlett államok oktatásfejlesztési stratégiáját gyakran befolyásoló OECD javaslatában, de kiemelt helyet kap több európai állam hivatalos oktatáspolitikai dokumentumaiban is.

Fons van Wieringen, az iskolai vezetés fejlesztését kiemelt területként kezelő Amsterdami Egyetem Pedagógiai Fakultásának dékánja szerint három komolyabb oka van annak, hogy az iskolai vezetőképzés Európában a figyelem előtérbe került: 1) a költségvetési megszorítások; 2) az állam és társadalom közötti kapcsolatok újra-definiálása, és ezzel együtt a közintézmények önállóságának növelése, a közvetlen állami kontroll visszahúzódása és a társadalmi beleszólás növekedése, és végül 3) a minőség, a hatékonyság és az eredményesség szempontjainak előtérbe kerülése (*Wieringen 1993*).

Az iskolai szintű vezetés fejlesztésével foglalkozó egyik ugyancsak nemzetközi hírű műhelynek, a Bristoli Egyetemen működő Országos Vezetőképzés Fejlesztési Központnak vezetője, *David Oldroyd* írja: „Ahogy a források és a döntéshozatal decentralizálásának világméretű tendenciája erősödik, az intézményszintű vezetés (site-based management) révén egyre nagyobb lesz az iskolákban lévők felelőssége nemcsak a saját stratégiáik és terveik kidolgozásában, hanem a tantervek és a nevelési szempontok meghatározásában, valamint az iskola ethosának és klímájának a megteremtésében.” (*Oldroyd 1993*)

Az elmúlt évtizedben a modern oktatási rendszerek problémáival foglalkozók egyre nagyobb körében terjed az a meggyőződés, hogy a tanítás és a szocializáció sikere elsősorban az egyes iskolán múlik. Úgy érzékelik, hogy az oktatási rendszer egészét érintő tantervi vagy szerkezeti reformok hatása jóval kisebb annál, mint amit bevezetők remélnek, s hogy az igazán meghatározó az egyes iskola. Ezért ha valaki jobbítani akarja az oktatást – eredményesebbé akarja tenni a tanítást, segíteni akarja a tanulók társadalmi beilleszkedését, hatékonyabbá akarja tenni a közpénzek felhasználását – a legjobb, ha az egyes iskolák szintjén keresi a megoldásokat. Az egyik oldalon eredményesen oktató, a hátrányos helyzetűekkel és a gyorsan haladókkal egyaránt sikeresen foglalkozó és hatékonyan gazdálkodó iskolák találhatók, a másikon a sikertelenek, a kevésbé eredményesek és az erőforrásokkal pazarlók. Az igazán nagy kérdés az, hogy mi az oka ennek a különbségnek.

Ezt a problémát helyezte érdeklődésének középpontjába, erre keresi a választ a nyolcvanas években Amerikában elindult, de Európában is hamarosan követőkre talált *eredményes iskola*-[effective school]-mozgalom, amelynek nagy hatása volt nemcsak az iskolai vezetőképzésre és az iskolavezetés fejlesztését célzó programokra, hanem általában az iskoláról, az iskolai tanításról és nevelésről való mai gondolkodásra is. Ez a mozgalom olyan kutatókat, gyakorló iskolaigazgatókat és oktatásirányítókat hozott össze, akik a választ az iskola vezetésében, a vezetés minőségében találták meg. Ha pedig az eredményes és a sikertelen iskola közötti különbség egyik legfontosabb oka a vezetés színvonalának a különbsége, akkor logikus a következő: a vezetést kell fejleszteni.

Az iskolavezetés fejlesztése

Egy-egy iskolarendszerben az iskolavezetésről és a vezetőképzésről gondolkodást az határozza meg, hogy az adott helyen milyen iskolamodell működik, és hogyan értelmezik a vezetés funkcióját. *John Sayer*, aki a Londoni Egyetemen évekig irányította az iskolavezetők képzését, és meghatározó szerepe volt az oxfordi *Open University* hozzánk is eljutott vezetőképzési programja oktatásügyi részének kidolgozásában, többféle modellt különböztet meg, amelyeket érdemes röviden bemutatni (*Sayer 1992*).

Vannak rendszerek, ahol az iskolát – általában az egyházak vagy az állam – kívülről irányítják, és ahol az iskolavezető a külső irányító utasításainak végrehajtója, hason-

lóan ahhoz, ahogy egy cég helyi fiókját irányítja az oda kinevezett igazgató. Ilyen rendszerekben az iskolavezető képzésének legfontosabb funkciója az, hogy megismertessék azokkal a szabályokkal és követelményekkel, amelyeket a központ meghatározott, s amelyeket a vezetőnek szolgálati helyére érkezve követnie kell. Az ilyen rendszerekben az iskolavezető olyan hivatali főnök, aki egyértelműen a hierarchia felsőbb szintjén van, miként a beosztott tanárok, s ez a felkészítését is meghatározza.

Más, ugyancsak kívülről irányított iskolarendszerekben nem tekintik az iskolavezetőt a felsőbb utasításokat végrehajtó és végrehajtható hivatali főnöknek. Noha hatalma és tekintélye itt is az iskolán kívülről ered, a vezető az „egyenlők között az első” szerepét kapja. Vezetési stílusa ennek megfelelően *kollegiális*, nem autoriter. Arra azonban nincsen mód az ilyen iskolarendszerekben, hogy az iskola maga tűzzön ki célokat és maga keressen megvalósításukhoz eszközöket. Az egyes iskolák stílusa, légköre különbözhet, de mindenütt ugyanazt és nagyjából ugyanúgy kell csinálni. Az ilyen rendszerekben az iskolavezetők kiválasztásában fontos szerepet kap a jelölt személyisége, kommunikációra, mások meggyőzésére való képessége. Felkészítésében is fontossá válik e tulajdonságok fejlesztése. Nem várják el azonban tőle azt, hogy „kormányosa” legyen a rábízott szervezetnek, s hogy önállóan birkózzon meg az azt érő kihívásokkal.

A legtöbb európai országban azonban olyan irányba mozdulnak el, amelyre a kívülről irányítottág csökkentése a jellemző. Az ilyen rendszerekben az iskola nagymértékben önmeghatározó szervezetté válik, amely a környezetével folytatott interakcióban alakul. Az ilyen iskolák vezetése különös felkészülést igényel.

A Sayer által harmadikként említett modellben az iskoláknak nemcsak lehetőségük van arra, hogy maguk tűzzenek ki célokat és maguk határozzák meg az ezek megvalósításához szükséges eszközöket, hanem arra is rá lehetnek kényszerítve, hogy önállóan reagáljanak a külvilág kihívásaira. Ebben a helyzetben a vezető szerepe sok vonatkozásban emlékeztet a vállalkozó szerepére. Felelőssége ugyanis rendkívül tág: nemcsak arra terjed ki, hogy a kívülről meghatározott szabályokat betartsa vagy az onnan érkező instrukciókat végrehajtsa, hanem hogy az általa irányított szervezet sikeres legyen. E siker érdekében módosíthatók a szervezet céljai, befolyásolhatók az ezek elérését szolgáló célok, s az iskola környezetével önálló tranzakciókba lehet bocsátkozni. Ez a vállalkozás természetesen nem egyéni, hanem kollektív, azaz az iskolában dolgozók és tanulók együttes felelősségvállalását kívánja meg.

Nyilvánvaló, hogy ha egy iskolarendszer a harmadikként említett modell irányába fejlődik, azaz iskolái önállóbbá válnak, akkor kikerülhetetlen az iskolavezetés szerepének újra-meghatározása, és a vezetők felkészítésének végiggondolása. Az iskolai önállóság rendkívüli kihívást jelent a vezetőképzés számára, ami a korábbi fogalmak és elképzelések jelentős részének érvényvesztéséhez, és egészen új felfogások megjelenéséhez is elvezethet. A modern iskolai vezetőképzési irodalmat olvasva vagy a legújabb képzési próbálkozásokat figyelve egyfajta paradigmaváltásnak lehetünk tanúi. A vezetőképzésre korábban az volt jellemző, hogy egy-egy vezetőnek kiszemelt embert megpróbáltak meghatározott ismeretekkel és készségekkel felruházni. Újab-

ban a vezetést inkább az iskolaszervezet egyik, nem feltétlenül egyetlen személyhez kötődő funkciójaként értelmezik, és a hangsúlyt e funkció átfogó fejlesztésére teszik. A vezetés egyfajta *holisztikus* megközelítése terjed, ami megmutatkozik abban is, hogy vezetőképzés helyett vagy mellett egyre gyakrabban lehet a vezetésfejlesztésről [management development] olvasni.

A legújabb iskolai vezetésfejlesztési vagy vezetőképzés-fejlesztési próbálkozások másik fontos – az előbb említettől nem független – jellemzője az, hogy egyre inkább elszakadnak az általános, a gazdaság és a közigazgatás világában megszületett vezetőképzéstől, és önálló megközelítést fejlesztenek ki. „Még mindig kétely él azzal kapcsolatban, vajon van-e bármiféle kapcsolat a menedzsment és az iskola lényegi funkciója között” (*Oldroyd 1993*). A legsikeresebb iskolai vezetőképzési formák valóban nem azok, amelyek a gazdasági szférában kialakult menedzserképzést adaptálják az iskolai gyakorlatra, hanem azok, amelyek az iskolai gyakorlatból nőnek ki, és az iskola sajátos működésének és feladatainak elemzésére épülnek. Az iskolavezetés az ilyen megközelítésekben egyszerre és szétválaszthatatlanul jelenti a pedagógiai folyamat és a tárgyi környezet menedzselését.

Annak, hogy az iskolai vezetőképzés egyre inkább hozzákapcsolódik az iskolaszervezet tényleges működéséhez, a tanítás és nevelés mindennapi gyakorlatához, komoly hatása van a képzés szervezetére és módszereire is. Fokozatosan háttérbe szorul az a hagyományos képzési modell, amelyre az volt jellemző, hogy a leendő vagy már működő iskolaigazgatót meghatározott időre elvitték egy specializált, a helyi vagy központi hatóságok által működtetett képző intézménybe, és ott a felsőoktatásból érkezett vezetéselméleti szakemberek vagy a felettes hatóságoktól jött oktatók előadásait hallgatták.

Ami a képzés helyét illeti, ez egyre gyakrabban maga az iskola, ahol gyakorlati feladatok megoldására és elemzésére kerül a hangsúly. Az oktatók szerepét gyakran veszik át a kartársak, vagyis azok a gyakorlott és sikeresnek bizonyult igazgatótársak, akik vállalkoznak a képző szerepére. Ez a modell terjed az angolszász országokban [peer assisted learning], de még a hagyományokat leginkább őrző Franciaországban is tért hódít. A franciák egyébként továbbra is őrzik azt a gyakorlatot, hogy a leendő igazgatót kiválasztása pillanatában kiemelik iskolájából, majd a képzését követően valahol máshol állítják munkába, és a képzés tartalmi kereteit továbbra is központilag határozzák meg. Ugyanakkor magát a képzést már gyakorló iskolaigazgatók végzik, s annak részletes tartalmát is ők állítják össze. Végül egyre nagyobb jelentősége van az olyan távoktatásos módszereknek, ahol a képzésben résztvevő igazgató a rendelkezésére bocsátott program alapján saját iskolájában és saját gyakorlatát fejlesztve képezi magát, és csak időszakosan találkozik oktatóival.

A képzés és a fejlesztés intézményesülése

Az iskolavezetők képzésének szükségessége a legtöbb európai országban a hatvanas években fogalmazódott meg. Ekkor alakították ki az első képzési formákat, amelyek

azonban csak kevésbé intézményesültek. A vezetőképzés fejlesztésének igazán nagy hulláma a nyolcvanas években jelentkezett, amikor már több országban kifejezetten az iskolavezetők képzésére létrehozott intézményi formák alakultak (*Ojen & Karsten 1991*). Az országok egy részében közvetlenül a kormányzat alkotott új intézményeket, másutt különböző intézkedésekkel a képzési piac résztvevőit serkentették arra, hogy ilyen jellegű szolgáltatást fejlesszenek ki. Az esetek nagy részében az egyetemeknek szánták a döntő szerepet.

A részvételt a képzésben csak egy-két országban tették kötelezővé. Ennek jellegzetes példája Franciaország, ahol nemzeti szinten történik az iskolavezetők kiválasztása, és ugyanezen a szinten határozzák meg képzésük alapvető követelményeit (magát a képzést alsóbb szintű hatóságok szervezik). Ami a megszerezhető végzettségeket illeti, néhány országban egyetemi [master's degree] szintű diplomát adó kurzusokat fejlesztettek ki. Általában megkülönböztetik a kezdő (a vezetői poszt elfoglalását megelőző) képzést és a továbbképzést.

Az iskolai vezetőképzés és vezetés-fejlesztés szervezete, módszerei és szemlélete az egyes nemzeti rendszerek sajátosságainak megfelelően országról országra eltérő. Ugyanakkor itt is egyre nagyobb szerepe van a nemzetközi együttműködésnek, a más országok mintái követésének, a módszerek és elvek közös kidolgozásának. Növekvő szerepe van a témával foglalkozó nemzetközi szervezeteknek, illetve a több országgal együtt elkezdett fejlesztési projekteknél. E területen az első között alakított ki önálló programot az *Association for Teacher Education in Europe* (ATEE), amelynek konferenciáin és munkacsoportjaiban magyarok is rendszeresen vannak. Említésre méltó a holland és brit egyetemek kezdeményezésére létrehozott és 1992 óta működő *European School for Educational Management* (ESEM), amely változó helyeken ad európai szintű végzettséget igazoló képzést. Az ESEM tanfolyamain magyar hallgatók is részt vettek már. Ugyancsak külön figyelmet érdemel a több európai ország iskolai vezetőképző szakemberei által 1991-ben megalakított *European Network for Improving Research and Development in Educational Management* (ENIRDEM), amelynek több közép- és kelet európai ország (köztük a magyarok) tagja. E területen meglehetősen aktív még a középiskolák és szakképző intézmények igazgatóit tömörítő *European School Heads' Association* (ESHA; a magyarok ebben is jelen vannak).

A nemzetközi együttműködésnek és kapcsolatoknak nem kis szerepe van abban, hogy a nyolcvanas években elkezdődött az iskolavezetés professzionalizálódása, azaz szakmává válása. Ez új szakma, kialakulása és intézményesülése hosszú történeti folyamat eredménye. A két véglet között: egyfelől a tanügyi hivatalt képviselő és a tanulás vagy a személyiségfejlődés egyéni jellege iránt érzékeltlen tisztviselő; másfelől az igazgatás kellemetlennek érzett és soha nem szeretett feladataival megbízott nevelő két véglete között körvonalazódni kezdett az iskolát a pedagógiai és szervezeti folyamatok szétválaszthatatlan egységének tekintő iskolavezetői szerep. A nemzetköziesedés ezúttal is segítette a szakmává válás folyamatát.

A közép-kelet európai viszonyok

A poszt-kommunista Közép-Kelet Európában az iskolavezetés és a vezetői szerepre felkészítés kérdésköre elkerülhetetlenül összekapcsolódik a demokráciába való átmenetet és a piacgazdasági viszonyok kiépülésének sajátos problémáival. E folyamat egyfelől alapvetően megváltoztatja a különböző szervezetek, így az iskolák társadalmi helyzetét és ezen belül a vezetői posztok betöltésének feltételeit, másfelől hosszan tartó, bizonytalanságokkal terhes átmeneti periódussal jár együtt, amely ugyancsak közvetlenül hat a vezetés feltételeire.

Ezen országok helyzetét a legtalálóbban az átmenet szóval lehet jellemezni (*Birzea 1993*). Legfontosabb jegyei, hogy a korábbi állapot normái már érvényüket veszítették, ugyanakkor az új állapoté még nem alakultak ki. A vezetői posztot betöltőket (és ez nem csak az iskolavezetőkre vonatkozik, hanem bármilyen vezetői, de különösen a közszolgáltatások vezetői posztjait betöltőkre) ez különleges kihívások elé állítja.

A politikai változásokat követően több közép-kelet európai országban az igazgatói állomány egészét vagy annak nagy részét lecserélték, és tömegével neveztek ki olyan embereket, akiknek nem volt semmilyen vezetési gyakorlatuk, és gyakran minden olyan információforrástól távol voltak, melyek alapján az iskolák feltételeiről tájékozódhattak volna. Emiatt a vezetői szerepre felkészítés igénye ezekben az országokban különösen erős hangsúllyal vetődött fel.

Ehhez hozzájárul, hogy a legtöbb országban (a politikai rendszer megváltoztatásával párhuzamosan) hol nyugat-európai mintákat követve, hol a korábbi hatalmi struktúrákkal szembeni averzióktól vezérelve korlátozták a felügyeleti hatóságok befolyását, és megnövelték az iskolai önállóságot. Az iskolák és vezetőik szinte egyik napról a másikra olyan jogosítványok birtokába kerültek, melyekről korábban álmodni sem mertek volna. Ezek a jogosítványok kiterjedtek olyan területekre, mint a gazdálkodás, a tanítás tartalmának meghatározása, az iskola és környezete közötti kapcsolatok kiépítése.

Az új iskolaigazgatók számára a legnagyobb kihívást e régióban valószínűleg a pénzügyi bizonytalanság jelentette. Intézmények tömege került olyan, korábban elképzelhetetlen helyzetbe, hogy nem volt elég pénzük nemcsak az épületfenntartás és működtetés elemi költségeire, hanem néha a tanári bérekre sem. Az igazgatók megtapasztalhatták, hogy iskolájuk csak akkor marad működőképes, ha maguk tesznek valamit a szükséges eszközök előteremtése érdekében. A politikai hatalom összeomlása, az államgépezet és a közszolgáltatásokat finanszírozó rendszerek elbizonytalanodása nyomán a közép-kelet európai országok iskoláinak igazgatói olyan mértékű szabadságot és ezzel együtt magukra hagyatottságot tapasztalhattak meg, amelyet nyugat-európai kollégáik soha.

A hasonlóságok ellenére persze az egyes országok között nagy eltérések is találhatók. Egyes országokban a korábbi tanügyigazgatási struktúrák legitimitásukat veszítették, és radikálisan új megoldások jelentek meg; másutt a folyamatosság számos

jele érzékelhető. Az iskolavezetővel kapcsolatos elvárások drámai átalakulása figyelhető meg például Lengyelországban, ahol a teljes áruhiány, a sokkterápia és a piacositás a közszolgáltatások, így az oktatás feltételeit is radikális módon változtatta meg. Az iskolavezetés kikerülhetetlen feladatává vált az anyagi erőforrások keresése. Egyes beszámolók szerint bizonyos időszakokban az iskoláknak juttatott költségvetési támogatás nem érte el a bérkiadások összegét sem, azaz már az elemi működés biztosításához is szükség volt helyi szinten (szülőktől, támogató gazdasági szervezetektől stb.) megszerzett kiegészítő forrásokra. A lengyeleknél további, nagy horderejű változásokat hozhat a helyi önkormányzatok szerepének várható növekedése.

Ha leszámítjuk a durva politikai kontroll megszűnését, jóval kevésbé változtak meg az iskolavezetővel kapcsolatos elvárások például a román közoktatási rendszerben, ahol a korábbi tanügyigazgatási struktúrák nagy része érintetlenül maradt. A rendszer túlzott centralizáltságából fakadó problémáival és a korábbi struktúrák legitimitásvesztésével természetesen a románok is tisztában vannak. Itt is világosan megfogalmazódik az elemzésekben, hogy e struktúrák blokkolják a rendszer változását, és lehetetlenné teszik az emberi kezdeményezések felszabadítását. Ugyanakkor erősen aggódnak a decentralizálás miatt, és gondosan mérlegelik az azzal járó kockázatokat. Két ilyen kockázatot emlegetnek: hogy csak a retorika, és nem a valóság szintjén történik decentralizáció; a másik, hogy kaotikus állapotok alakulnak ki. A radikális decentralizációt emiatt elutasítják, megfontolva, lassan akarnak előrehaladni. A decentralizáció előkészítésében és megalapozásában, az előrehaladás átgondoltságának biztosításában kiemelkedő szerepet szánnak a vezetőképzésnek (*Radulescu 1993*).

Ezzel szemben például a bolgárok meglehetősen radikális módon bővítették az iskolák önállóságát. Már 1990-ben új oktatási törvényt hoztak, amely lényegében teljes önállóságot adott a középiskoláknak. Így például megkapták a tulajdonukkal való rendelkezés bizonyos jogait (pl. termék kiadása), lehetőséget kaptak önálló pénzbevételre, szerződések kötésére más ágensekkel, a tanárok kiválasztására, saját belső struktúrájuk meghatározására, felvételi procedúrák kialakítására stb. Mindezzel az iskolai szintű menedzsment felelőssége rendkívül megnőtt.

A cseheknél viszonylag hamar megfogalmazódott a vezetőképzés fejlesztésének szükségessége, igaz, nem annyira az oktatáspolitikai vagy a tanügyirányítás részéről, mint inkább a felsőoktatási szféra oldaláról. A Prágai Egyetemen alig egy évvel a „bársonyos forradalmat” követően önálló szervezeti egységet hoztak létre azzal a feladattal, hogy indítsa el az iskolavezetők képzését. Itt alakult ki a leghamarabb és a legrészletesebb elképzelés arról, mit is kellene tenni ezen a területen (*Solfronk 1992*).

A közép-kelet európai országok többségében ma még nyitott a helyzet. Kérdés, hogy át tudják-e vészelni a decentralizálással és az iskolai önállóság megnövelésével kezdetben elkerülhetetlenül együttjáró felfordulást; ki tudják-e alakítani az új helyzetnek megfelelő integráló rendszereket, vagy pedig megriadnak a nehézségektől, és nem tudván ellenállni a rendcsinálási követeléseknek, visszatérnek a korábbi cent-

ralizációhoz. Ugyanilyen fontos kérdés, hogy az egyes országokban mennyire gyorsan, és milyen eredménnyel zajlik le a betagolódás a nemzetközi, különösen európai integrációs szervezetekbe, s ezek milyen hatást gyakorolnak ezen országok belső viszonyaira.

Iskolavezetés és iskolai vezetőképzés Magyarországon

A vezetés feltételeinek átalakulása

A magyar iskolaigazgatókat helyi önkormányzatok, azaz olyan választott helyi politikai testületek nevezik ki, amelyek rendkívül nagy önállósággal bírnak. A helyi iskolafenntartók szervezeti és politikailag egyaránt nagy változásokon mentek keresztül az elmúlt években. Nemcsak a választott politikusok, hanem a hivatali személyzet nagy része is kicserélődött, a hatalmi súly a hivatali személyzettel szemben a választott tagokból álló bizottságokra tevődött át. A mai igazgatók döntő többsége az iskolai önállóságot kitérítő és a centralizált felügyeleti struktúrát lebontó 1985-ös oktatási törvényt követően került hivatalába. Csaknem valamennyiüket saját tantestületük erősítette meg vagy választotta ki titkos választáson. Egy olyan tantestület, amely komoly döntési jogokkal rendelkezik az iskolai élet számos területén.

Működésük egészét a bizonytalanság, az átmenetiség jellemezte. 1985 után egyelőre nem tervezett és bizonytalan politikai támogatással véghezvitt decentralizációhoz kellett alkalmazkodniuk. 1990 után meg kellett tanulniuk a rendszerváltás nyomán kialakuló új játékszabályokat: hozzá kellett szokniuk az önkormányzatok megnövekedett hatalmához, a központi és a helyi hatalom elvárásainak eltéréséhez, a politikai váltógazdaság rövid távra szóló célmegfogalmazásához. Ugyancsak alkalmazkodniuk kellett ahhoz a helyzethez, hogy a korábbi jogi keretek már elveszítették szabályozó erejüket, ugyanakkor az újak még nem alakultak ki, illetve a már kialakultak tartóssága kétséges maradt. Meg kellett barátkozniuk a költségvetési támogatások bizonytalanságából vagy csökkenéséből fakadó helyzetekkel, és megtapasztalhatták azt, hogy ügyességgel, a források felkutatásában való élelmességgel vagy éppen kockázatvállalással olyan előnyöket szerezhetnek intézményüknek, amely előnyökhöz más intézmények nem jutottak hozzá. A legdrámaibb átalakulás valószínűleg a szakképzés területén zajlott le: az első igazi iskolamenedzserek a szakközépiskolai igazgatók között jelentek meg, akiknek nemcsak nagy, komplex, és komoly erőforrásokkal rendelkező szervezeteket kellett irányítaniuk, hanem a gazdasági környezet alkotta külvilág kemény kihívásaival is szembe kellett nézniük.

A vezetői szerep átalakulását természetesen maguk az iskolavezetők érzékelik a leginkább, akik azt is tudják, hogy ez a folyamat még nem zárult le. Egy 1992-es felmérés szerint az iskolavezetők 90%-a gondolja azt, hogy a jövőben a jelenlegihez képest lényegesen változni fog az igazgatói munka (*Balázs 1993*). Az I. táblázat jól mutatja, hogy iskolavezetői szerep átalakulásának észlelése nem független annak

érzékelésétől, hogy az iskolavezetés – még ha ez sajátos képzést és diplomát még nem is feltételez – önálló szakmává vált.

I. TÁBLA

Iskolavezetők (igazgatók és helyettesek) válaszainak megoszlása arra a kérdésre, hogy „a közeljövőben lényegesen változik-e az iskolaigazgatói munka a jelenlegihez képest”, illetve arra, hogy „szakma-e az iskolaigazgatás” (zárójelben az oszlopok megoszlása van feltüntetve).

	Szakma	Csak részben szakma	Nem szakma	Nem tudja
Változik	207 (41,6)	116 (30,8)	19 (25,3)	1 (9,1)
Csak részben változik	249 (50,0)	217 (57,6)	51 (68,0)	9 (81,8)
Nem változik	35 (7,0)	36 (9,5)	2 (2,7)	1 (9,1)
Nem tudja	7 (1,4)	8 (2,1)	3 (4,0)	–

Nyilvánvaló, hogy azok a feltételek, melyek között a mai iskolaigazgatók találják magukat, gyökeresen mások, mint a néhány évvel ezelőttiek. Ez a feladat ma egészen más fajta képességeket, személyes adottságokat és felkészültséget kíván, mint korábban. Melyek is azok a képességek, mi is az a tudás, amelyeket ma az igazgatói feladat megkövetel? Vajon hol, és miképpen készülhetnek fel erre a feladatra? Vajon alkalmazhatók-e ma a vezetői szerepre való felkészítés korábbi formái? Ezekre kell választ adnia mindazoknak, akik ma az iskolavezetők felkészítésének, az iskolavezetés fejlesztésének problémáival foglalkoznak Magyarországon.

A vezetőképzés helyzete ma

Az iskolaigazgatók képzése az elmúlt évtizedekben folyamatosan kiemelt közoktatáspolitikai feladat volt. A hetvenes-nyolcvanas éveket megelőzően elsősorban azért, mert az igazgatói poszt politikai funkciónak számított, s emiatt csak kellő szűrésen és indoktrináción keresztülment emberek tölthették be. Azt követően már azért is, mert a vezetés hatékonyabbá tétele vált céllá. A hetvenes évek második felében jött létre (az akkori Oktatási Minisztérium felügyelete alatt) egy országos vezetőképző központ, amely több, mint egy évtizedig szervezett tanfolyamokat különböző szintű oktatásirányítóknak, így iskolaigazgatók számára is, és próbált egyfajta módszertani központtá is válni. Általánosan alkalmazható, igényes programokat és módszereket azonban soha nem sikerült kialakítania. A nyolcvanas-kilencvenes évek fordulóján azután ezt az intézményt privatizálták, profilját megváltoztatták, amivel elveszett az iskolai vezetőképzés számára.

Az iskolai vezetőképzés területén az elmúlt évtizedekben a megyék játszották a legaktívabb szerepet. A legtöbb iskolaigazgató megyei szinten szervezett tanfolyamokon szerezte meg az elemi tudnivalókat. Ezek megyéről megyére nagyon eltérőek voltak: ott, ahol ennek a feladatnak nagyobb jelentőséget tulajdonítottak, egy-kétnapos intenzív bentlakásos tanfolyamokat szerveztek a leendő vagy már kinevezett igazgatók számára, másutt megelégedtek alkalmi, egy-kétnapos kurzusokkal. Tartalmilag ezek nagyon sokfélék voltak, általában azonban három elemre épültek: a hatályos jogszabályok megismertetésére: általános vezetéselméleti ismeretek átadására; valamint oktatáspolitikai és általános politikai tájékoztatásra. A területi hatóságok közül kiemelkedett a főváros, amely az iskolaigazgatók felkészítését mindig különösen fontos feladatnak tekintette.

Az 1985-ös oktatási törvényt követően történt ugyan kísérlet modern és reformszellemű képzési programok kialakítására, sikertelenül. A rendszerváltás időszakában részben az addigi tartalmak érvényvesztése, részben költségvetési megszorítások miatt a korábban létező vezetőképzési formák szinte teljesen eltűntek. Ugyanakkor megjelentek egészen újak, amelyek előre jelezték a kínálat várható bővülését.

Az egyik ilyen új formát azok a nemzetközi együttműködésben létrejött hazai vezetőképző cégek hozták be, amelyek eredetileg kizárólag a termelői szféra igényeit elégítették ki, de hamar felfigyeltek arra, hogy a közszolgáltatás, ezen belül az oktatásügy is potenciális vevőjük lehet. Ennek megfelelően oktatásügyi szakembereket kértek fel arra, hogy az általános programokat az iskolai vezetőképzés igényeihez adaptálják. Ezt kínálták fel például az angol Open University programját tanító *Euro-Contact* és az ugyancsak brit tananyagokat alkalmazó *Omegaglenn* elnevezésű cégek. A piacon jelen vannak kizárólag hazai szakértőkkel és magyar eredetű tananyaggal dolgozó cégek is. Ilyen például a dinamizmusával és az oktatásügy aktuális igényeihez való gyors alkalmazkodásával kitűnő OKKER, amely – más ilyen műfajú piaci szereplőkhöz hasonlóan – rövid tanfolyamokat nyújt alkalmilag felkért előadókkal, és nincs kidolgozott, módszertanilag megalapozott vezetőképzési programja. A piaci alapon működő magáncégek (különösen a nemzetközi tananyagot használók, és elismert végzettséget adók) meglehetősen magas tandíj fejében nyújtanak képzést, amelyre az oktatás területén viszonylag csak szűk kereslet van.

A magánszereplők mellett ugyancsak új szereplőként jelent meg a felsőoktatás, amelynek belépését a vezetőképzésbe részben azt tette lehetővé, hogy maga is piaci áron adhatja el az általa nyújtott oktatást. Ezt segítette az is, hogy a képzés iránti igényt felismerve az országos, illetve bizonyos területi szintű hatóságok célpályázat formájában rendkívüli támogatási kereteket nyitottak, illetve a jogi szabályozás területén megtörténtek a szükséges lépések. A költségvetési támogatás a felsőoktatási intézmények számára lehetővé teszi, hogy programjaikat ne piaci áron adják, így olyanok számára is elérhetőek, akik a piaci árakat nem tudnák megfizetni. Emellett olyan végzettséget is tudnak nyújtani, amelyet a hivatalos bérszabályozás többletjövedelemre jogosítóként elismer.

Ennek eredményeképpen először a *Budapesti Műszaki Egyetemen* indítottak el kétéves, rendes egyetemi diplomát adó iskolavezetői képzést (*Petró 1993*), de különböző idejű és tartalmú vezetőképzési kurzusok számos felsőoktatási intézményben, egyebek mellett tanárképző főiskolákon is indultak. Különösen aktív ezen a területen a pécsi, a szegedi és a budapesti egyetem. Az egyetemi szférában megjelenő új képzési programok néha nemzetközi kooperációra épülnek. A pécsi egyetemen folyó oktatásra a mai francia képzési minták gyakoroltak nagy hatást (*Kovács 1991*). Említésre méltó az a kurzus, amelyet az 1993 őszén indított el az ELTE *Neveléstudományi Tanszéke*. Ez utóbbinak nemcsak az a sajátossága, hogy tananyaga az iskolai vezetőképzés progresszív európai mintáira épül, hanem az is, hogy – egy bevált európai modellnek megfelelően – a program kidolgozói és oktatói gyakorló iskolavezetők, akik eredeti hivatásukat megtartva kapcsolódtak be a felsőfokú oktatásba (*Barát & Golnhofér 1993*).

A képzési kínálat biztosításában a felsőoktatási és a magánszféra mellett változatlanul jelen vannak a megyei pedagógiai intézetek. Ezek továbbra is megpróbálnak állni valamilyen globális felelősséget a hivatalba lépő iskolavezetők felkészítésében, azaz képzési kínálatukat nem csupán a fizetőképes kereslet vagy a tanulási hajlandóság határozza meg, hanem az adott terület intézményi igényei is. A megyei pedagógiai intézetek tanfolyamai ugyanakkor megfelelő módszertani és finanszírozási háttér hiányában meglehetősen esetleges tartalommal, bizonytalan keretek között és rendszertelenül szerveződnek. Említésre méltó, hogy ebben a szférában is megjelentek nemzetközi együttműködésre épülő képzési próbálkozások (*Chickering & Horváth, 1992*).

A piaci, a felsőoktatási és a pedagógiai szolgáltatói szféra mellett az országos főhatóságok által felügyelt és működtetett szervezetek nyújthatnak iskolai vezetőképzést. A *Művelődési és Köznevelési Minisztérium* korábban ilyen funkciót ellátó szervezetének profilja megváltozott: ma *Kulturinnov* néven általános kulturális szolgáltató funkciót lát el, aminek döntő hányada az oktatáson kívüli területekre esik. Az országos kutató- és fejlesztő-intézetek alkalmasszerűen szerveznek kurzusokat, azonban módszertani és pénzügyi szempontból ezeket ugyanaz jellemzi, mint a megyei pedagógiai intézetekéit.

Tennivalók

Nyilvánvaló, hogy a sokféle és jelentős mozgás ellenére az iskolavezetői szerepre felkészítés helyzete ma Magyarországon nem megoldott. Azt, hogy az iskolavezetés minőségének mekkora jelentősége van egy olyan decentralizált és intézményi önállóságra épülő rendszerben, mint amilyen a magyar, ma már valószínűleg senkinek nem kell magyarázni, mint ahogy azt sem, hogy az iskolavezetés minőségének javításában a vezetőképzésnek meghatározó szerepe van. A képzésre rendkívüli igény van. Vizsgálatunk szerint az iskolavezetők (igazgatók és helyetteseik) kétharmada egyetért azzal, hogy az igazgatói kinevezésnek előbb vagy utóbb feltételévé kellene

tenni a részvételt a képzésben, és több, mint felük akár saját pénztárcájából is hajlandó lenne erre költeni.

Ahhoz, hogy kialakulhasson a kívánt színvonalú, a hazai viszonyoknak megfelelő és a vezetés minőségének javítására képes modern iskolai vezetőképzés, szükség van arra, hogy ez a terület az országos politikában kiemelt helyet kapjon. Nem mindegy azonban, hogy a vezetőképzés fejlesztését szolgáló országos politika milyen prioritásokat fogalmaz meg. Van két olyan terület, ahol stratégiai jellegű döntések meghozatalára van szükség, s ahol igen nagy a kockázata a rossz irány megválasztásának: az egyik a képzésben résztvevő, azt biztosító szereplők, a másik pedig a képzés lehetséges tartalmának kérdése.

Ami a szereplőket illeti, leginkább az a veszély fenyeget, hogy a képzési kínálatot ma biztosítók egyikét megpróbálják monopolhelyzetbe hozni, illetve nem gondoskodnak arról, hogy a többiek ne szorulhassanak ki a porondról. A fentebb említett négy szereplő közül ugyanis önmagában ma egyik sem tudná megfelelően megoldani a képzés feladatát.

A piaci képzés jó minőségű. De egyfelől túlságosan általános menedzsment-orientációjú, s a sajátos iskolai problematikához nem kellőképpen adaptált; másfelől csak kevesen tudják megfizetni az árát. A felsőoktatás bekapcsolódása a képzésbe a minőség garanciáját jelentheti, de a távolság az iskoláktól és a gyakorlati vezetés mindennapjaitól, illetve a kísértés arra, hogy az akadémikus tárgyakat itt is eladják, ezt a formát kudarcra ítélik. A pedagógiai intézetek közel vannak az iskolákhoz, ismerik a tapasztalataik átadására képes igazgatókat, ugyanakkor nem képesek a megfelelő módszertani háttér megteremtésére. Az országos intézetek be tudják hozni a legjobb nemzetközi tapasztalatokat, és képesek tartalmilag, módszertanilag megalapozni a képzést, ezzel szemben nincsen rendszeres képzési tapasztalatuk. Ők is távol vannak az iskoláktól, emellett még az a veszély is fenyegetheti őket, hogy az iskolavezetők továbbképzése helyett a központi célkitűzések továbbítását helyezik az előtérbe. Megfelelő minőségű képzés ezért csakis a négy szereplő együttműködésével hozható létre.

Ami a képzés tartalmát illeti, a legnagyobb veszély az lehet, ha olyan vezetőképzés alakul ki, amely a mai viszonyoknak nem megfelelő, elavult tartalomra és pedagógiai módszerek alkalmazására épül. A vezetőképzés területén dolgozó programfejlesztők hamar szembesülnek azzal a ténnyel, hogy lehetetlen ma lezárni és hosszabb időre érvényes tudásanyagot összeállítani. Nyilvánvaló, hogy a vezetőképzésnek át kell adnia az érvényben lévő jogi szabályozást és az aktuális kormányzati törekvéseket bemutató ismeretanyagot. Ennél azonban jóval fontosabb azon vezetői készségek aktív fejlesztése, amelyek képessé teszik a vezetőt arra, hogy alkalmazkodni tudjon a gyors változásokhoz, kezelni tudja a bizonytalanságot, hatékonyan tudjon gazdálkodni a rábízott anyagi és emberi erőforrásokkal, és képes legyen másokkal együttműködve közös megoldások kidolgozására. Nem véletlen, hogy említett vizsgálatunkban a megkérdezett igazgatók tizennégy téma között a konfliktuskezelést, a szervezetfejlesztést, a gazdálkodást és a kommunikációt tették a legelső helyekre,

amikor azt kérdezték tőlük, mivel is kellene foglalkoznia a vezetőképzésnek. Az ilyen készségek fejlesztése csak aktivizálásra, egyéni és közös feladatmegoldásra, szimulációs játékokra és általában kreatív válaszokat igénylő helyzetekre épülő programok segítségével lehetséges.

HALÁSZ GÁBOR

IRODALOM

- BALÁZS ÉVA (1993) *Needs for and Forms of Educational Management Training in Hungary*. A paper presented at the 3rd International Conference of NESA, Budapest.
- BOLAM, R. & WIERINGEN, F. van (ed) (1993) *Educational Management Across Europe*. De Lier, Academisch Boeken Centrum, AVC.
- BIRZEA, C. (1993) *Educational Policies of the Countries in Transition*. Council of Europe, DECS/SE (93) 3, kézirat.
- CALDWELL, B. J. & SPINKS, J. M. (1988) *The Self-Managing School*. London, The Falmer Press.
- CHICKERING, A. W. & HORVÁTH ATTILA (eds) (1992) *A pedagógiai innováció menedzselése (vezetőknek és beosztottaknak)*. Iskolafejlesztési Alapítvány – Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet.
- COOPER, B. & SHUTE, R. W. (1988) *Training for School Management. Lessons from the American Experience*. Institute of Education, University of London
- HALÁSZ GÁBOR (1993) Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában. In: HALÁSZ G. (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Bp., Educatio Kiadó.
- KOVÁCS SÁNDOR (1991) Az iskola működésének elemzése, az intézményi produkciók értékelése az iskolában. *Pedagógiai Szemle*, No. 9. pp. 81–88.
- BARÁTH TIBOR & GOLNHOFER ERZSÉBET (eds) (1993) *Közoktatási Menedzser*. Kísérleti tananyag, kézirat.
- MURPHY, J. & HALLINGER, P. (eds) (1987) *Approaches to Administrative Training in Education*. New York, State University of New York Press.
- MEZEI GYULA (1982) *Az igazgató munkája az iskolában*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- MEZEI GYULA & SZEBENYI PÉTER & VARGÁNÉ FÓNAGY ERZSÉBET (1993) *Iskolák és iskolarendszerek*. Budapest, Budapesti Műszaki Egyetem.
- OJEN, Q. van & KARSTEN, S. (1991) *Professionalization in Educational Management*. An International Comparison. Manuscript.
- OLDROYD, D. (1993) *School-based Management Self-development*. An Intermediate Technology for the Self managing School. In: Wieringen, 1993
- RADULESCU, E. (1993) The Decentralization of Educational Management. In: BOLAM & WIERINGEN (eds) *Educational Management Across Europe*. De Lier, Academisch Boeken Centrum, AVC.
- SAYER, J. (1992) Training for School Management in Europe. In: WIERINGEN (ed) *Training for Educational Management in Europe*. De Lier, Academisch Boeken Centrum.
- SOLFRONK, J. (1992) Changes in Educational Management, In: WIERINGEN (ed) *Training for Educational Management in Europe*. De Lier, Academisch Boeken Centrum.
- WIERINGEN, F. van (ed) (1992) *Training for Educational Management in Europe*. De Lier, Academisch Boeken Centrum.

INTERJÚ

MENEDZSER IGAZGATÓK

Egyre gyakrabban találkozunk olyan igazgatókkal, akik ahelyett, hogy feletteseik és fenntartóik utasítására várnának, maguk veszik kezükbe iskoláik sorsának irányítását, és saját elképzeléseik szerint igazgatják azt. Az alábbi interjúkat ilyen igazgatókkal készítettük. Arra voltunk kíváncsiak, milyenek ezek az új típusú *menedzser* igazgatók.

Ezúttal nem adjuk közre lapunk kérdéseit, mert – jószerével nem is voltak. Beszélgető partnereink lendületének köszönhetően csak le kellett jegyezni monológjukat.

Gál Ferenc, a budapesti Tomori Pál Elemi és Általános Iskola igazgatója

1988-ban pályáztam meg ezt az igazgatói állást. Akkor 31 éves voltam. Elvégeztem a tanítóképzőt, a történelem szakot a tanárképzőn, és akkor jártam az egyetemre, történelem szakra. Akkor voltam másodéves. Azóta megvan három évem, de nincs államvizsgám. Ambícióm lenne rá, hogy befejezzem az egyetemet, mert ebből az iskolából gimnáziumot akarok csinálni, tehát önmagamot is kényszerítenem kell arra, hogy elvégezzem. Amikor igazgató lettem, azt gondoltam, hogy kényelmesen el fogom tudni végezni az egyetemet, sőt még a pedagógia szakot is; de ahogy belekezdtem az igazgatásba, jöttek a komolyabbnál komolyabb feladatok, amiket itt az iskolában még kellett oldani.

Amikor igazgatónak pályáztam, az iskola kiválasztásának az volt az alapelve, hogy ha lehet, ne legyen belső pályázó, ill. volt egy sajátos kritériumom is: Budára biztosan nem akartam menni. Ennek praktikus okai is voltak, mert Mátyásföldön lakom és nem akartam a hidaikon átvergődni, meg nem is nagyon szeretnék olyan jellegű elit-iskolát igazgatni, mint pl. a budai Ady Endre. Én pesti vagyok, Csepelen születtem, Zuglóban laktam, és a XVI. kerületben jártam középiskolába. A Tomoriban volt egy idős igazgatónő, aki hét évig vezette az iskolát, s a pályázati ciklusa lejártakor nyugdíjba ment. Ő egy sok tekintetben elég rozoga iskolát vett át elődeitől. Az akkori művelődési osztály azzal küldte ide őt, hogy csináljon rendet, mert a Tomori mindig is egy lázongó, renitens, rendetlenkedő iskola volt. Én sajnos mindössze egyszer találkoztam vele, nem akart velem beszélni, teljesen elzárkózott. Azóta több iskolaünnepségre próbáltuk elhívni, de soha nem jött el. Számára ez az iskola véget ért, amikor elmént nyugdíjba. A helyzetét a legjobban az jellemzi, hogy amikor idejöttem igazgatónak, velem együtt 16 új tanár jött az akkor 52 fős testületbe. Ezzel



hatalmas életkori változás következett be. Azóta 29–31 év között van a pedagógusok átlag-életkora az iskolában. Korábban 40 fölött volt.

Hatodik éve vagyok igazgató. Azóta elég nagy mozgás volt a testületben. Jöttek-mentek az emberek évente vagy tízen. De most már, úgy néz ki, kialakulóban van egy mag. Tizen-tizenöten vagyunk, akik hatodik éve itt vagyunk stabilan. Ez már jó csapatnak tűnik. Természetesen nem mindenkit én küldtem el. Szelektálni ugyan szeretnék, de ez nagyon nehéz dolog, mert többek között azt is figyelembe kell venni, hogy milyen szakos a tanár, és ha az hiányszak, akkor tízszer meggondolja az ember, hogy elküldje-e. Eddig összesen 6–7 kollegát küldtem el, egyikük sem tudott beilleszkedni az iskola általam is elképzelt és megkövetelt rendjébe. Fegyelemmel senki nem ment el, a legtöbb eset úgy történt, hogy volt egy beszélgetés, aminek az volt a konklúziója, hogy ő is belátta, jobb, ha elmegy. Többségükkel emberi problémák is voltak, volt aki ivott, volt aki verekedett, volt aki nem akarta azt csinálni, ami az iskola rendjéhez szükséges lett volna, vagy amit a többiek elvártak. Persze ha valaki emberileg nem megfelelő vagy gyenge, akkor valószínűleg a tanításban is az.

A Tomori utca és környéke hagyományos szegény-környék. Valaha itt volt a *Tripolisz*. Most is szegény környéknek számít, mert ugyan épült itt az 50-es években egy új lakótelep, de ide többségükben azok költöztek, akik korábban is itt laktak. Közben ez a lakótelep is elöregedett. A környéken több olyan lépcsőház is van, ahol csak nyugdíjasok laknak. Épült egy másik lakótelep is később, de oda sem az elit költözött be. Évente felmérem, mennyi a gyerekek szellemi foglalkozású szüleinek aránya: 17 százalék.

Tökéletesen tisztában voltam azzal, hogy milyen környékre jövök. Arra gondoltam, hogy jó iskolát nemcsak kiemelkedően okos és gazdag gyerekekkel lehet csinálni, hanem átlagos, vagy az átlagos alatti gyerekekkel is. Úgy véltem, hogy igazi kísérletekre, új megoldásokra nem az elitnek, hanem pontosan a hátrányos helyzetűeknek van szükségük. Nemcsak az oktatás színvonalának emelését tartom fontosnak, hanem abban hiszek, hogy az is fontos, hogy a gyerek szeressen iskolába járni. Ez a mániám. Reggel ne azzal jöjjön be, hogy gyomorgörce van és reszket a feleléstől, hanem, hogy úgy érezze, az iskola jó hely, ahol barátok vannak, haverok, akikkel jó bulikat lehet csinálni, jókat lehet beszélgetni. Azt szeretném, ha a gyerek érzelmileg kötődne az iskolájához, mint egy közösséghez, és ha mellette még tanul is valamit, akkor az jó dolog. Irtózom attól, ha valaki azt mondja, hogy az iskolában csak a tanítási óra számít. Megpróbálok egy ezzel ellentétes szellemiséget ide „belopni”. Több-kevesebb sikerrel.

Például nagyon fontos dolognak tartottam, hogy legyen egy büfé, ahol ha akar, tud étkezni a gyerek. A diákönkormányzatot kezdettől partnerként kezeltem. Leülök velük, beszélgetek, ide az irodába nyugodtan bejöhetnek a gyerekek. Nincs zárt igazgatói iroda. Nem áll meg a gyerek a folyósón vigyázállásban, ha elmegyek mellette. Elfogadja, hogy én az igazgató vagyok, de hozzám mer szólni, sőt viccelődni is mer velem. Változtatást jelentett az is, hogy nem kötelező a köpeny. Ez sem ment könnyen annak idején. Diákönkormányzati ülésen merült fel ez a probléma, és akkor én azt mondtam a gyerekeknek, hogy gyűjtsenek aláírásokat, írja alá, aki nem akar köpenyt. Rá két napra a vállamtól a bokáimig érő listát kaptam, amit minden gyerek aláírt. Ezen kívül megpróbáltam mindenféle kérdőíves vizsgálatok segítségével érzékelni, a gyerekek hogy érzik magukat az iskolában, és ennek alapján javasoltam új megoldásokat, programokat. Az iskolának elég sok és szerteágazó szabadidős programja van a délutánokra: filmklub, színhátszókör, néptáncklub stb. Ezek korábban nem voltak. Aztán pl. padok vannak a folyósón, kerti padok. Ez nálunk hatalmas küzdelem eredménye volt. Teljesen üres folyósók voltak, itt a gyerek le nem ülhetett a szünetben: vagy állt, vagy rohangált. Most vannak kerti padok, leülhetnek, beszélgethetnek. Van klub és van büfé, ahol megszokhatják a kötetlen együttlétet. Kinyi-

tottuk a könyvtárat. Reggel nyolctól délután négyig bármikor bemehet oda a gyerek, óra alatt, szünetben. Korábban a könyvtár a tudományok szent helye volt, pontos és szűkre szabott nyitva tartási renddel. Most pl. minden osztályterem ajtaján van egy üvegablak. Ennek az a praktikus haszna, hogy nem nyit be a gyerek, vagy a felnőtt, ha keres valakit, előbb benéz. A kollégák ellenállását őrlő nehéz volt legyőzni ebben az ügyben, de lassan megbarátkoztak vele. Most az osztálytermek átláthatók, ha végigmegyek a folyósón, látom, hol, hogyan dolgoznak.

Ezek miatt a változások miatt nagyon sok konfliktusom volt a kollégákkal, és ez még ma is érezhető. Nem igaz az, hogy az idősebb pedagógus a maradi pedagógus. Azokkal van baj, akik az iskolát ma is a tudás „szent várának” tekintik, ahol csakis a tanítás a fontos. A fő konfliktus nem az öregek és a fiatalok, hanem a konzervatívok és a liberálisok között van. Ez persze nem egyértelmű vonal, mert szituációtól függően ki ide vagy oda állhat. A viták nagy része úgy oldódott meg, hogy akiknek ez nem tetszett, azok elmentek nyugdíjba vagy más iskolába. Megfelelő helyettest még mindig nem találtam, pedig nagyon kerestem. Úgy gondolom, hogy nekem nem az a dolgom, hogy mindennap itt üljek az iskolában reggel nyolctól délután négyig, hanem az, hogy az iskolát kifelé is menedzseljem. Ezért elég aktív társadalmi életet élek. Különböző helyeken nyüzsgölődők-mozgolódok. Ez azt jelenti, hogy a helyettesnek egy csomó fontos kérdésben döntenie kell. Az alsós helyettesem stabil, ötödik éve dolgozik mellettem. Ő megértette, hogy ha én az iskolát menedzselem, abból mindenkinek haszna lesz. Nem abból, ha én 120 órát meglátogatok évente. Minden alsós tudja, hogy ő Mártához tartozik, nála kell elintézni a problémákat. A megfelelő fősős helyettest még mindig keresem, a mostani egy évre vállalta ezt a funkciót. Ezen kívül van egy gazdasági vezetőm.

Mi voltunk a kerület első önállóan gazdálkodó általános iskolája. Amikor ezt a jogot megkaptuk 90-ben, akkor ez még nagy szó volt. Ezt szabályosan kiharcoltuk. Én mindig is önállóan gazdálkodó iskolát akartam vezetni, mert tudtam, hogy a szűk keretek ellenére egy önállóan gazdálkodó iskolának sokkal nagyobb a mozgástere, mintha a GAMESZ-szal működik. Az igazgatói értekezleteken másfél évig mindig azzal fejeztem be a hozzászólásomat, hogy a GAMESZ-t meg kell szüntetni. Aztán volt két konkrét ügy: szeptemberben a kollégák nem kapták meg a túlóráatáányukat, októberben meg a túlóradíj rosszul lett elszámolva. Emiatt kitört a népharag. Én a népharag élére álltam, és azt mondtam, hogy ha változást akartok, szavazzátok meg, hogy legyen önálló gazdálkodó az iskola. Megszavazták, és komoly küzdelmek árán megkaptuk.

Ez eddig olyan jól működött, hogy minden évben egymillió Ft körüli jutalmat sikerült kiosztani csak bérmegtakarításból. Ez azt jelenti, hogy mióta önálló gazdálkodók vagyunk, itt minden évben kétszer van jutalom, Pedagógusnapon és Karácsonykor. Ez nagy előny az itt dolgozóknak a többi iskolához képest. Ehhez persze az is kellett, hogy a béreket alacsonyan tartsam azzal, hogy ha egy idős kollega elment, fiatalat vettem fel helyette, és amíg lehetett, szerződéssel alkalmaztam. Ezt a régi rendelet szerint tartós bérmegtakarításnak lehetett tekinteni. Persze előbb-utóbb kineveztem őket.

Azzal is sok bért takarítottunk meg, hogy nem túlóráatáányt fizetünk, hanem csak a beírt és megtartott túlórákat fizetjük ki. Szóval megpróbáltunk racionálisan gazdálkodni. Most pl. nagyot emelkedett az átlagbér, mert 16 kollégám lett F-kategóriás. A kerület azt mondta, hogy minden igazgató tegyen a saját belátása szerint. Volt olyan iskola, ahol az igazgató nem mert kiadni méltányos F-et, csak a kötelezőket. Én azt mondtam, hogy szigorítsuk meg a ledolgozott évek számának határát, ne 6 év legyen, mint a törvényben, hanem 10 év és a jó munka. Így lettünk 16-an, velem együtt 17-en F-kategóriások. Amikor először láttak 30–40 ezres borítékokat a pedagógusok, most hitték csak el, hogy ez tényleg változás.



Megkaptuk hozzá a pénzt, információim szerint a XIII. kerület anyagilag jól áll. Sok területet értékesítettek, de az elmúlt négy év alatt jóformán nem épült lakás. Így aztán jelentős tartalékot gyűjtögettek össze, aminek a kamataiból finanszírozni tudják a működési költségeket.

Az iskolában megpróbálunk költségkímélőn és racionálisan gazdálkodni. Amikor valaki pénzt kér valamire, rangsort is kérünk tőle. Rangsorolja saját kéréseit. Olyankor az első három-négy dolgot megvesszük, az igények jelentős részét kielégítjük. Megpróbáljuk az önálló gazdálkodás előnyeit a legteljesebb mértékben kihasználni. Megpróbálunk nagykereskedelmi áron vásárolni, és megpróbálunk szabályos, de trükkökben gazdag üzleteket kötni. Pl. ha valaki bérbe akarja venni a tornatermet, de pénzzűkében van és szívesen adna helyette fénymásolópapírt, mi azt is elfogadjuk. Vagy pl. vettünk az iskolának egy Barkas típusú kis teherautót, a nagyobb beszerzéseket ezzel oldjuk meg, nem taxival.

Az iskola tavalyi költségvetése 36 millió Ft volt, az idei 50 körül lesz. A különbség a bérnövekedésből adódik. Az egész költségvetés kétharmada a bér és a vele járó költségek. Nagyon sok megy el erre, de a maradékot illetően elég nagy a mozgásterünk. Olyanokon tudunk spórolni, hogy pl. sikerült szülői közreműködéssel a villanyhálózatot kicserélni. Ez korszerűbb, energiatakarékos is. Vagy pl. egy évre előre megvesszük és kiadjuk a takarítószert. Hogy ezzel a takarítónő hogy gazdálkodik, az az ő dolga, de tudja, hogy december 31-ig nem kap újabb adagot. Egy darabig azt is kipróbáltuk, hogy a gyerekek maguk takarították az osztálytermeiket és ezért fizettünk nekik, de aztán az időhiány miatt nem lett sikeres ez az akció.

Az iskola leromlott állapotán nem lehetett igazán segíteni, de minden évben megcsináltattunk valamit a saját pénzünkéből. Pl. a tanári szobákat parkettáztuk és lambériáztuk, új bútorokkal rendeztük be. Új termeket alakítottunk ki, pl. játéktérmet, nyelvi termeket, kémiaszertárat stb. Az önkormányzattól sikerült „kibulizni”, hogy az összes nyílászárót kicseréljék. Ez nagy költség volt, de a kibontott ajtókat-ablakokat eladtuk, azt is pénzzé tettük. Az iskola különböző helyiségeit bérbe adjuk. A pincében a volt lomtárat kiadtuk egy kötő kisiparosnak, a volt szénraktárban filmnyomó műhely működik, az iskola hátsó udvarán rendszeresen 10–15 autó parkol. Ez a gyerekeket és a tanítást nem zavarja, de havi 1700–2500 Ft-os bevételt jelent parkolóhelyenként. Ruhavásár is van, meg Plussz-tabletta vásár, a környék szövetkezetei rendszeresen itt tartják a közgyűléseiket stb.

Az ötletek és a szerződések tőlem származnak, a lebonyolítást a gazdasági vezetőm végzi. Pl. két éve volt megtakarított pénzünk, egymillió Ft körül. Éppen azon gondolkodtunk, hogyan lehetne átmenteni a következő évre, amikor találtam egy hirdetést, hogy aki készpénzzel fizet, az 386-os számítógépeket 80 ezer Ft-ért vásárolhat. Rá két napra elballagtam egy táska pénzzel, kifizettem, azóta két számítástechnikai szaktantermünk is van. Összekötöttük hálózattal, és azóta ezeket a termeket órarenden kívül óránként 2000 Ft-ért kiadjuk. Több Kft és Bt is tanfolyamokat tart nálunk, mégpedig olyanokat, ahol a hálózattá szervezés a lényeges, ahol meg lehet tanítani a gépek és használóik közötti kommunikációt. Ilyen tanterem nem nagyon van még a városban. Ezek a tanfolyamok a szünetek alatt is vannak, ezekből őriult sok pénzt szedünk be. A pénz egy részét visszaforgatjuk a számítógép-parkba, korszerű nyomtatókat, meg ilyesmit veszünk. Emellett a gyerekeket III. osztálytól kezdve rendszeres számítógép-oktatásban részesítjük. Gépalkalmazást tanítunk, nem programozást, az a fakultációk és a szakkörök dolga. Szülőknek is szervezünk számítógépes-tanfolyamot, azoknak, akik munkanélküliek, ingyen. Jöttek is szép számmal.

A bevételeket visszaforgatjuk az iskolába. A gyerekeknek majdnem teljesen ingyen adjuk a könyveket, minden évben adunk 3–400 Ft-os tanszervásárlási utalványt. Az idén ezt úgy

csináltuk, hogy megrendeltük egy vállalatnál a tanszereket, az idehozta, és a gyerekek kezébe adta. A szülőnek el se kellett menni a boltba.

Van egy alapítványunk is, ami eddig csak pénzt gyűjtött. Az alapítványt én hoztam létre 10 ezer forinttal, 292-es sorszámmal lettünk nyilvántartásba véve, nagyon régen, még 89-ben találtam ezt ki. Azóta szülők, kollegák, vállalatok, szövetkezetek csatlakoztak hozzá, mint pl. a Junior, ahol azért hálásak, mert náluk étkeztetjük a több mint 300 gyerekünket. Nagyobb vállalatokkal eleve úgy kötöm a megállapodást, hogy a pénz az alapítványnak folyjon be. A probléma az, hogy a szülők adakozó-kedve a környék jellegéből adódóan nem valami nagy. Évente megrendezzük a „Tomori Gálát”, amikor a gyerekek bemutatják, hogy zenében, táncban, prózában mit tudnak, ilyenkor szép számmal eljönnek a szülők. Tavaly 65 ezer Ft jött össze a belépődíjakból, az idén 75 ezer körül, ez is az alapítványba ment. Ezen kívül vannak szülők, akik főként az év végén a 100 meg 1000 Ft-jukat az adóleírás lehetősége miatt befizetik az alapítványba. Nálunk még az 1000 Ft is nagy szó. Most olyan 600 ezer Ft körül van a pénzünk. Eddig bent tartottuk a bankban, mert az volt az elvünk, hogy ha nem tudjuk egy konkrét célra felhasználni, ne aprózzuk el krétára és szivacsra. Három dolgot fizetünk bele rendszeresen. A gyerekek minden évben szavaznak az „év tanárára”. Minden hónapban kitöltenek egy szavazólapot, egy „mosolycsekket”, a legjobban kedvelt tanár nevével. Amelyik tanár a legtöbbet összegyűjti, az kapja meg az alapítványtól a címet 20 ezer kemény forinttal. Ugyanígy működik az „év tanítója”, amit a szülők szavaznak meg, és az év „tanulója”, amit a tantestület. Izgalmas pontja a tanévzárónak, ill. a ballagásnak, amikor ezeket a címeket kiosztjuk.

Pályázatokon is rendszeresen indulunk. A KFA-nál kétszer nyertünk, nem nagy pénzeket, de mindig jól jöttek. A kollegáim nagyon sokféle pályázaton indulnak, környezetvédelmi pályázatokon, sport-pályázatokon, tábor-pályázatokon. Két éve határoztuk el, hogy aki pályázaton pénzt nyer, annak 10%-át rögtön kézhez kapja. Azóta egy kicsit bátrabban pályáznak a kollegák. Én állandóan figyelem a pályázati lehetőségeket. A menedzseléshez tartozik, hogy „helyzetbe hozzam” a kollegákat. Ő megírja, de én segítek neki, tanácsot adok, biztosítom az intézményes hátteret. A pályázatokkal egyébként az a baj, hogy mivel egyre több iskola pályázik, nagyon elaprózódnak. Milliós nagyságrendben már sehol nem lehet nyerni, csak pár tízezres, esetleg százezres támogatásokat. A 30 ezernek is ugyanúgy örülök, mint a 150-nek.

Az iskolaigazgató menedzseri munkájának másik része az iskola „eladása” kifelé. A rendszerváltás előtt az igazgatótól elvárták a politikai aktivitást. Én párttag voltam, amikor idekerültem. Akkor úgy éreztem, hogy ezt elvárják az igazgatóktól. 1987-ben léptem be az MSZMP-be. Akkoriban hittem abban, hogy érdemes egy olyan csapathoz tartozni, amelyik valami mást, valami újabbat akar. Úttörő is voltam, KISZ-tag is, csapatvezető is, kaptam elismeréseket, kitüntetések. Nem azért, mert jó kommunista voltam, hanem azért, mert a munkámat jól végeztem. A szüleim is baloldaliak voltak, főként apám, aki munkásőr is volt. Számomra azonban nem az ideológia volt a fontos, hanem az, hogy ez olyan eszköz, amellyel hatékonyabban lehet dolgozni, és előre is lehet jutni, mert azért ez is szempont volt. Amikor kineveztek ide, biztos, hogy számított, hogy párttag voltam, engem még az úttörő mozgalmából ismertek, és ezért támogattak. Persze mióta kineveztek, már folyamatosá váltak a konfliktusok közöttünk.

Angyalföldön egyébként nem voltak személyi változások a művelődési osztályon, legfeljebb gyarapodott a létszáma. Ők úgy ámentették magukat, ahogy kellett. Ez azzal sikerült, hogy bebizonyították az önkormányzatnak, a polgármesternek és az oktatási bizottságnak, meg mindenkinek, hogy nélkülük ez az ágazat nem működik. És azt kell mondanom, hogy valamennyire igazuk is van. Az, hogy itt nem voltak örületek, meg igazgató-leváltások, meg

nagy ideológiai csapkodások, ez bizonyos mértékig annak is köszönhető, hogy a vezetés állandó volt. Ők nagy valószínűséggel továbbra is meg fognak maradni, és lehet, hogy körülöttük az egész önkormányzat kicserélődik. Az iskolák profitáltak abból, hogy megmaradt ez a csapat. Ismerik a gondokat és tudják is kezelni őket, ennek is köszönhető, hogy nyugalom és rend van.

Az én megbízatásom 93-ban lejárt, és akkor megpályáztam még egyszer a helyemet. Az önkormányzat ebből a szempontból „úriember” volt, mert azt mondta, hogy ő elfogadja a tantestületek véleményét. Ha a tantestület döntően támogat valakit, akkor meg fogják bízni az igazgatót, ha viszont ellenáll, ott nem neveznek ki senkit a tantestület ellenére. Én 93-ban 80% fölötti szavazatot kaptam, ki is neveztek újra.

Az osztály és a köztem levő konfliktusok abból adódnak, hogy mi mindig egy-két lépéssel előbbre járunk. Én már 88-ban mondtam, hogy legyen minden iskola gazdaságilag önálló. 90-ben kaptuk meg. 93-ban megkapta rajtunk kívül még egy, idén pedig három iskola. Amióta önálló gazdálkodók vagyunk, már többször följelentettek a „jóakaróink”. Itt már háromszor volt nagyon kemény revizori vizsgálat. Egyszer sem találtak semmilyen jelentős szabálytalanságot. Nem derült ki, hogy kik jelentettek fel.

Biztos jobban menne az iskolának, ha én jobban jóba lennék az osztállyal. De ha én jóba lennék velük, akkor egy csomó dolgot nem lehetne megcsinálni. Sok igazgató kollegám számára a jóban lét abból áll, hogy egyeztet az osztállyal, tehát engedélyt kér, mielőtt csinál valamit. És ebben az esetben a döntés már nem az ő kezében van. Az én konfliktusaim abból adódnak, hogy mindig többet szeretnék, ezért állandóan irritáló pont vagyok: „A Tomori már megint akar valamit”. Ami miatt még nem buktam meg, az az, hogy vannak eredményeim. Tehát nemcsak kérünk, hanem föl is tudunk mutatni dolgokat. Itt tényleg működik az elemi, tényleg jönnek a szülők, tényleg akarják stb. Biztos az is, hogy sok dolgot nem kapunk meg, éppen emiatt, de a viszonyunk korrekt. Ha mi kérünk, vagy mi pályázzunk, azt sokkal jobban megnézik, mint másoknál, akikkel jobb viszonyban vannak. De mi tényekkel érvelünk, és erre nagyon nehéz azt mondani, hogy csak azért nem, mert nem.

Klasszikus példa erre: fénymásoló-mizéria volt az iskolákban, végül is vettünk egyet. Én váltig mondtam, hogy ezt nem így kellene megoldani, de megvettük. Rá két hónapra minden iskola ingyen kapott a kerületől fénymásológót, de nekünk nem adtak, mert nekünk már volt. Most a faxszal vagyunk ugyanígy. Már régen lenne az iskolának faxsza, mert kéne, de ha én megveszem, rá két hétre biztos, hogy a többi iskola ingyen megkapja. Én ezt az örömet még egyszer nem szerezem meg nekik.

Az önkormányzathoz való viszonyomnak nincsenek politikai vonatkozásai. Mindenki tudta rólam, hogy én az MSZMP tagja voltam, amikor az MSZP megalakult, oda is beléptem, de két hónapra rá ki is léptem. Ennek többek között az volt az oka, hogy akkor voltak a választások, és többen ambicionáltak arra, hogy induljak képviselő-jelöltnek. Független jelöltként indultam, és a negyedik helyen végeztem. Ma is hiszek abban, hogy kevesebb pártérdek és több emberi érdek szerveződése mentén jobban működött volna a dolog. De ez egyértelmű bukás volt és én azóta beláttam, hogy ha politikával kezdenék foglalkozni, a szakmának vége. Iskolát vezetni, kísérletet vezetni, pedagógiával foglalkozni és történelmet tanítani egyszerre – nem megy. A szakma nekem most fontosabb.

Szakmai téren igyekszem aktívnak lenni. Én szerveztem meg a Magyar Pedagógus Kamara Budapesti Pedagógus Kamaráját, de ebből már visszavonultam. Foglalkoztam a gondolat- tal, hogy az igazgatókat kéne megszervezni. És akkor két évvel ezelőtt megcsináltuk a Budapesti Általános Iskolai Igazgatók Kollégiumát, egy olyan szakmai szervezetet, ahova a budapesti igazgatók több mint egyharmada be is lépett. Álmomban sem gondoltam, hogy én leszek az elnöke. Az elnökség mégis engem választott meg, és akkor jól is esett. Azóta

ezt csinálom. Érdekvédelmi tevékenységet is folytatunk, egymásért kiállunk, küzdünk, javaslatokat teszünk stb. Szakmai dolgokkal foglalkozunk, vezetőképzéssel, továbbképzéssel, és egyéb aktuális szakmai kérdésekkel, pl. a NAT-tal, az új törvényekkel stb. Úgy gondolom, hogy ebben a szervezetben még hatalmas lehetőség van. A szakszervezetek és a fenntartók mellett a vezetői szakmának is meg kell szervezeten jelennie. Mert mi pedagógusok is vagyunk, és munkaadók is. Egyesületként működünk, évente egyszer-kétszer találkozzunk. Az elnökség szervezi a munkát, pl. vezetői pályázatokról mondunk véleményt, amire a kerületek kérnek fel bennünket. Régen a Mezei összehívta a kerületeket és egységesen kiadta az ukázt. Az egyesületen keresztül megpróbálunk információkat eljuttatni egymáshoz. Infrastruktúránk nincs, legfeljebb a Tomori utcai általános iskola titkára. Innen indulnak el a körtelefonok, a levelek és minden egyéb. Ha itt egyszer valóban lesz egy igazi Pedagógus Kamara, akkorra készen kell állniuk azoknak a szakmai szervezeteknek, amelyek beilleszkednek az új rendszerbe. Az általános iskolai igazgatók körében egyébként az utóbbi években nagyon nagy változás következett be. Amióta én igazgató vagyok, az igazgatói garnitúra jelentős része lecserélődött. Nagyon sok a fiatal igazgató, és ők már mást akarnak. Fontos számukra a tanítás, a pedagógia és a szakma, és olyan iskolát akarnak, ami más, mint a többi. Nagyon sokan az önmegvalósítás eszközének tekintik az iskolát, és a saját elképzeléseiknek megfelelően próbálják alakítani. Ugyanakkor van egy szűk réteg, akik 15–20 évvel ezelőtt lettek igazgatók, de nem mondanak le, mert nincs visszavonulási lehetőségük. Nem mondanak le, mert akkor nem tarthatják meg a fizetésüket, az alacsony óraszámukat meg egyebeket, ezért foggal-körömmel ragaszkodnak a székhöz, és megpróbálnak ők is valamit újítani, alapítványokat csinálnak, tagozatokat indítanak, de energiával már nem bírják. Másfél-két éven belül kifut ez a korosztály, és akkor az önkormányzatok és az oktatásirányítók egy teljesen új iskolavezetői karral állnak majd szemben. Ezek az új igazgatók szakmailag jobbak lesznek, mint a régiek. Mindkét budapesti vezetőképzésben részt veszek, és rendszeresen találkozom az új igazgatójelöltekkel. Ők úgy gondolják, hogy meg kell tanulni menedzselni az iskolát. Azért jönnek el a továbbképzésekre, mert ezt meg akarják tanulni. Gyűjtenek minden ötletet. Amit az oktatásban kitaláltak az elmúlt 200 év alatt, azt mind fel lehet használni. Ha jól működik valahol valami, azt meg kell csinálni nálunk is. Ettől sokszínűbbé válik az iskolarendszer. Erre egyébként a szülői igények is rákényszerítik az igazgatókat. Egyre több az iskolai férőhely, egyre kevesebb gyerek van, mindenki vadászik a gyerekekre, megpróbál valami olyat kínálni, ami vonzza a szülőt. Amikor pl. láttam, hogy a gyereklétszámunk csökken, a testnevelés-tagozatunk nem vonzó, mert a környékbeliek számára a Fiastyúk utcai iskola nyelvtagozata a vonzó, vagy a Gyöngyösi úti iskola számítástechnikai-tagozata, akkor kitaláltam az Elemi iskolát. Ennek az a lényege, hogy egy 6 osztályos elemi iskolába járnak a gyerekek, és utána egy 6 osztályos gimnáziumi oktatást kapnak.

Amikor ez beindult, a kerületnek még csak egy kísérleti iskolája volt, a Németh László Gimnázium. Akkor azt mondták, nekik nem kell még egy kísérlet. Az akkori polgármesternek, a Síklaky Istvánnak köszönhetem, hogy ő elegánsan átvitte a döntést a képviselőtestületen. A minisztérium elfogadta a programunkat. Ma olyasmit csinálunk, amit senki más nem csinál az országban. Mert a legtöbb 6 vagy 8 osztályos gimnázium egyszerűen „lenyúlja” a gyerekeket az általános iskolában, és nem számít nekik, hogy mi történik az azt megelőző 4 vagy 6 évben. Mi viszont azt mondjuk, hogy I–VI.-ig egy nagyon intenzív alapkészség-fejlesztést kell csinálni, nem ismeretekkel kell agyonbombázni a gyereket, mert azt ráérnek akkor megtanulni, ha majd tudnak olvasni, írni és számolni, idegen nyelven beszélni, meg játszani.

Az ötlet abból származott, hogy mivel én tanítóként kezdtem, mindig is nagyon fontosnak tartottam azt, ami az I–II. osztályban történik: az iskola megszerettetését és a tanulás megtanulását. Ha ez megtörténik, sokkal gördülékenyebb az egész iskolai és későbbi pályafutása mindenkinek. Persze az elemi iskola mellett szólt az is, hogy így mindjárt az elején be tudom „szippantani” a gyerekeket. A tantervünknek olyan újdonságai vannak, mint a mindennapos testnevelés, a gyerek egész nap itt van az iskolában, de nincs házi feladata. Ebben ez a hátrányos helyzetű környék és a szülők társadalmi réteghelyezete is befolyásolt. A gyerek kap reggelit, ebédet és uzsonnát. A gyerekek egész nap itt vannak, ezért több pedagógust tudok megtartani annak ellenére, hogy az iskola létszáma 700-ról 350-re csökkent. A pedagógusoké 52-ről csak 48-ra.

Az elemi iskola koncepciójánál engem az vezetett, hogy a tanító jól dolgozza meg és építse ki az alapot, és ha az megvan, arra már sok mindent fel lehet építeni. Sikertől meggyőzőnöm a kollegákat olyasmiről, hogy ehhez pl. csöngetés nélküli tanítás, tehát rugalmas órák kellenek. Meg hogy más tantárgystruktúrában dolgozzunk. És sikertől meggyőzőnöm őket arról, hogy hetente legalább két olyan óra legyen, amit közösségi foglalkozásnak nevezünk, amikor az osztály mindkét tanítója jelen van, és az értékelésük és módszereik csiszolódnak egymáshoz. Sikertől a pedagógusokat meggyőzőnöm arról, hogy a továbbélésüknek ez az egyetlen lehetősége. Nekünk tavaly pl. mindössze 17 körzetis gyerekünk volt. Ha hagyományos általános iskola maradunk, ebből kellett volna osztályt indítanunk. Az elemivel ehelyett indítottunk két 25 fős osztályt. Tehát ha nincs elemi iskola, ha nincs kísérlet, ha nincs „hajcsár” mögöttük, aki őket ebbe az irányba hajtja, akkor most nincs munkájuk.

A környék teljesen elöregedett, fiatal családok nem költöznek ide. Abból indultam ki, hogy ha itt nincs gyerek, nekünk olyan speciális szolgáltatást kell nyújtanunk, ami máshonnan idevonzza őket. Ezekbe az osztályokba felvételiztetünk. Ez nem azt jelenti, hogy korai szelekció van, hanem azt, hogy pótoljuk az iskolaérettségi vizsgálatot. Nem fogadjuk el automatikusan az óvodák értékelését. Nézzük a mozgáskoordinációt, megcsináljuk a hagyományos iskolaérettségi vizsgálatot, és csak azt a gyereket vesszük fel, aki biztosan iskolaérett. Ugyanakkor mi azt is garantáljuk, hogy aki ide beiratkozik, az érettségivel fog innen elmenni. És ez olyan perspektíva, ami vonzó a szülőknek.

Az elemi oktatást 3 éve kezdtük el. A pedagógiai programot én írtam meg, a tantárgyi programokat pedig a tantestület 3–4 fős csoportjai. A minisztérium szakmailag értékelte és engedélyezte a kísérletet. A kerület pedig vállalta, hogy állja az elemi iskola finanszírozását. Én akkor rögtön a hatosztályos elemi iskola és a hatosztályos gimnázium engedélyezését kértem, de ezt a szívességet nem tették meg nekem. Úgyhogy nekünk az elkövetkező két évben be kell bizonyítanunk, hogy tudunk gimnáziumot is csinálni. De mivel az elemi iskolai tantervek megírása is a teljesítőképességünk határait súrolta, az már biztos, hogy gimnáziumi tanterveket teljesen önállóan nem tudunk írni. Az az elképzelésünk, hogy körülnézünk a piacon, ahol hála istennek nagyon sok hatosztályos gimnáziumi tanterv van már. Megnézünk néhányat, és azokból egy-egy elemet kiemelve, megpróbálunk egy magunk számára megfelelőt összeállítani. Emiatt hallatlanul fontos lenne, hogy a NAT végre elkészüljön. Most folynak itt a viták arról, hogy a gimnáziumban tantárgyakat vagy tantárgycsoportokat tanítsunk. Egyelőre úgy tűnik, hogy az első 4 évben tantárgyak, az utolsó két évben pedig tantárgycsoportok lesznek. Ez még nagyon képlekeny. Jó, hogy van rá még két évünk, mert ezalatt meglátjuk, hogy a már működő hatosztályos gimnáziumok hogy válnak be. A legfontosabb feladat az, hogy olyan gimnáziumot csináljunk, ami ráépül a mi eleminkre. Csak akkor indítjuk a gimnáziumi osztályokat, ha felnőnek addig az elemis gyerekeink.

Miután kétszer végig tanítottuk az elemis tantervet, csak utána írtuk le végleges formájában. Amikor budapesti vagy országos bemutatókat hirdetünk, akkor itt 50–60 idegen pedagógus is megjelenik, megnézik, hogy mit csinálunk. Néhány iskola már el is kérte tőlünk a pedagógiai programot. Elképzelhető, hogy előbb-utóbb modellé válunk. Ez szerintem azért fontos, mert ha megmarad ez a helyzet, hogy sok hatosztályos gimnázium van, akkor valakinek „alá kell dolgozni”, akkor nem lehet változatlan formában tovább tanítani a jelenlegi általános iskolai tantervet. Mi 6 évig alapképzést ill. készségfejlesztést nyújtunk, amiben pl. van nyelvoktatás is, de az idegen nyelvet mi csoportbontásban és 25–30 perces órákban tanítjuk II. osztálytól. A gyerekek nem tanulnak kevesebbet, mint az általános iskolában, csak mást is és másképp tanulnak. Az összehasonlító felmérések szerint egyetlen tantárgyból sem tudnak evesebbet, mint mások. De a mieink mást is tanulnak, néptáncot, furulyát, sakkot, számítástechnikát, társasjáték nevű tantárgyat. Mi egy csomó olyan dolgot adunk most nekik, amiből a későbbiekben profitálhatnak. Itt nem kötöttek az órák. Van egy évre elgondolt tanmenet, de ennek a megvalósítási üteme a tanítóra van bízva. Minden osztálynak két tanítója van, és a testnevelést ill. az idegen nyelvet „betanítók” végzik, angolt, németet és spanyolt tanítunk. Jelenleg 12 egyetemi végzettségű kollégánk van. A fiatal kollégákat arra inspirálom, hogy tanuljanak tovább, és tanulnak is, minden évben 5–6 ember. Ha pl. GYES-re megy, szorgalmazom, hogy közben végezzen el egy nyelvtanfolyamot, és tegyen le egy középfokú nyelvvizsgát. A nyugdíjasok helyére már csak egyetemi végzettségűeket veszek fel. Abban bízom, hogy folyamatosan fel tudunk nőni gimnáziumi tantestületté. Az olyan kollégáimnak, akiknek tanítói és tanári végzettségük is van, biztosítani tudom, hogy elsőttől az érettségig elviheti osztályfőnökként a gyerekeket. Ez hallatlanul szoros emberi kötelekeket alakít ki, és a gyerek számára nagyfokú biztonságot ad. A pedagógusnak is hatalmas élmény látni, ahogy a keze alatt a kis gyerekből egy majdnem kész felnőtt lesz. Én az ilyen jellegű pedagógiában hiszek. Az elemiből jelenleg két párhuzamos osztályunk van évfolyamonként, I.-től III.-ig. Később sem akarunk többet. A hagyományos általános iskolai osztályokból is két párhuzamos osztály van évfolyamonként, de már csak IV.-től VIII.-ig. A hagyományos osztályokba már 3 éve nem veszünk fel gyerekeket, ez a képzés fokozatosan kifut, osztálylétszámunk 24, de van 20 fős is.

Az elemi osztályokba a gyerekek főként a XIII. kerületből és a IV. kerületből jönnek. Ezekben az osztályokban a szülőknek már több mint a fele értelmiségi vagy szellemi foglalkozású. Nagyon sok pedagógusgyerek jár ide, vagy pl. orvos és ügyvéd szülők jelentek meg az iskolában, ami itt korábban nem fordult elő. Ez bizony a tanítónak problémát jelentett. Most a szülő már kérdez, érdeklődik, kíváncsi, tájékoztatást kér. És volt, akinek ez nem tetszett, mert hogy jön a szülő ahhoz, hogy beleszóljon a dolgokba. De hát hozzá kell szoknunk, hogy akik tudják mit akarnak, azok kérdeznek.

A gyerekek úgy kerülnek ide, hogy eljárunk óvodákba szülői értekezletre, ott a szülők kezébe adunk egy tájékoztatót az iskoláról, amiben megpróbáljuk a legvonzóbban megfogalmazni az iskola szolgáltatásait. Az első szülői értekezletet mindig én tartom, és megpróbálom azt a kellemes, barátságos, elfogadó légkört bemutatni, ami jellemzi ezt az iskolát. Az érettségi ígérete is vonzza a szülőket. Valóban hiszek abban, hogy egy közepes képességű gyereket is lehet érettségiztetni. Mi persze szeretnénk a gyerekeknek az érettségén kívül mást is adni. Gépjárművezetői jogosítványt, számítógép-kezelői tudást. Gondolkodunk arról, hogy fakultációs vagy egyéb keretben hogyan lehetne annyira felvértezni őket, hogy az érettségi bizonyítvány mellett legyen a zsebükben még 3–4 papír, amivel esélyesebbek a munkapiacra. Ennek az iskolának nem az a célja, hogy a jövő értelmiségét felnevelje. Mi a középréteget akarjuk nevelni, de úgy, hogy igényes kultúrát juttassunk nekik, ami nem engedi, hogy lecsússzanak.

Jövőre az elemisek az iskola létszámának a felét fogják kitenni. A gyerekek fele egész nap itt lesz az iskolában, tehát itt is étkezik. Az ebédlő kicsi lesz, ezért is épül egy új iskolaépület. A jelenlegi hátsó udvaron épül egy új gimnáziumi szárny, amit két üveg folyosó köt majd össze a jelenlegi épülettel. A tervek már készen vannak. A jelenlegi hátsó udvarban fel fog épülni egy 10 tantermes új iskola. Ha más nem sikerül az életben, csak ez, már érdemes volt élnem. A régi épület megmarad, de a fűtés-hálózatot kicseréljük, új padlóburkolatot csinálunk, minden terembe bevisszük a hideg-meleg vizet, új borítást adunk a folyosóknak. Tehát a régi szárnyat is teljesen fel fogjuk újítani, hogy a két szárny összeilleszthető legyen. Az önkormányzat már kifizetett értük 6 millió Ft-ot, és az idén már el kellene kezdeni az építkezést. 130 millió Ft-ot terveztek az idei költségvetésbe erre a célra, de még nem fogadták el. Úgyhogy most izgatottan várjuk a döntést.

A tervek fantasztikusak. A gimnáziumi épületben előadótermek lesznek, magasított pad-sorokkal. A két épület között lesz egy zárt „japán kert”, fákkal, virágokkal, fényekkel, lesz egy színpad, egy hatalmas nagy ebédlő, sőt tenispálya is lesz üvegcsarnokkal. Az egész iskola összesen 250 millióba fog kerülni. De az önkormányzat büszke lehet majd rá.

Persze nekem ebben sok munkám van, az önkormányzatot minden oldalról megkörnyékezem. Mindig nagy tirádákat adok elő az igazgatói értekezleteken az iskola érdekében. Jól ismernek már, elneveztek *Tomori Ferinek* a kerületben. Tudják, hogy sokat akarok, erőszakos vagyok, rámenős, de nem magamnak csinálom, hanem az iskolának. Persze van személyes hasznom is belőle, mert örült büszke szeretnék lenni az iskolámra.

A taktikám az, hogy mindig sokkal többet kérek, mint amennyiről gondolom, hogy meg fogom kapni. Itt is uszodát kértem, meg tornacsarnokot, meg új épületet. De nagyjából tudtam, hogy ebből talán az új épület jön be. Erre azt mondom: nem baj, fiúk, mire meg lesz az új épület, új képviselőtestület jön, és másnap megindul a harc az új tornacsarnokért.

A tantestülettel és másokkal is abból származnak a konfliktusaim, hogy a saját energiáimból indulok ki, és mindenkitől hasonló teljesítményt várok. Mindig nagyon hamar szeretnék eredményt látni, tehát sokkal gyorsabb, hatékonyabb működést várnék. A fiatalos lendület és türelmetlenség még ma is bennem van, de ahogy öregszem, már látom, hogy sokkal több idő kell és nyugalom. A másik, ami nagyon fárasztó, hogy ha úgy érzem, hogy valami már el van intézve, már sinen van a dolog, akkor kiderül, hogy újra és újra elő kell venni az általam már megoldottnak tekintett problémákat, újra és újra lelkesíteni kell az embereket. Ezt nagy energiapocsékolásnak érzem. Többet lehetne haladni, mint amennyit haladunk. De az is lehet, hogy nekem kell megértenem, hogy lassúbb üteműnek kell lennie a fejlődésnek.

A másik szívfájdalmam az, hogy úgy érzem, komoly sikereink vannak, de nem kapunk elismerést. Egyszerűen elfogadják, és kész. Amikor tanítottam, legalább volt egy igazgatóm, aki időnként megveregette a vállam. Itt ilyen nincsen. A fenntartóm nem lát bele az iskolába, nem jön el ide. Akkor törődik velünk, ha baj van, ha nem küldünk el időre egy jelentést vagy valamit, akkor kerülünk terítékre. Ennek az az előnye, hogy önálló vagyok, de időnként, ha az ember elbizonytalanodik, jó lenne valakivel megbeszélni. Még az a szakmai kör sincs meg, ahol erről őszintén lehetne beszélni. Ha az igazgatók közül valaki elmondja a gondját, a társaság fele kineveti, megmosolyogja, mert náluk ugyanez már régen meg van oldva; a másik fele meg megretten, mert náluk ez a probléma még fel sem merült. Szeretek más igazgatókkal beszélni, sokat járok más iskolákba. Mindenütt azt tapasztalom, hogy ahol jól dolgoznak, ott is hiába várják az elismerést és a megbecsülést.

(lejegyezte: Liskó Ilona)

Megyesy Ágoston, a budapesti Corvin Mátyás Műszaki Középiskola igazgatója

1945-ben születtem. Édesanyám általános iskolai tanítónő volt. Apámat, aki jogász volt, illetve katona, és elvitték a Szovjetunióba, csak kilencéves koromban ismerhettem meg. Dömsödön jártam általános iskolába, de hiába voltam kitűnő tanuló, a származásom miatt nem vettek fel középiskolába, csak a pannonhalmi bencésekhez, ahonnan meg azért akartak minden évben kirúgni, mert borzasztó rossz gyerek voltam. Érettségi után elmentem ipari tanulónak két évre. Elektroműszerész szakmát tanultam, annak ellenére, hogy az egész család generációkra visszamenően humán beállítottságú volt. Apám, nagyapám, dédapám, apám testvére, unokatestvére, mindenki jogász, a lányom is. Az egyik tanárom miatt nagyon megszerettem a fizikát, meg a rádiók bűtykölését is, és ezért választottam így. Amikor megszereztem a szakmát, elmentem a Filmtechnikához dolgozni. Ez akkor nagyon kellems munkakör volt, különösen legényembereknek, mert sokat kellett vidékre járni. Főként az tetszett benne, hogy el kellett végezni a munkát, de ha kész volt, akkor szabadok voltunk. Közben beiratkoztam az erőszakú felsőfokú technikumba. Az előadásokra be kellett járni, úgyhogy Pesten maradtam, és véletlenül, családi kapcsolatok révén tudtam meg, hogy az itteni igazgató műszaki tanárt keres szakmai gyakorlat tartására. Így kerültem a Corvinba 1967-ben. Azóta vagyok itt.

Közben a technikumban a politikai gazdaságtan-konzultációkon a versenyről és hasonló témákról volt szó. Elmondtam a véleményemet, összevitattoktattam a tanárral, ami miatt a vizsgán elégtelent adtak. Ezen megsértődtem, és otthagytam az egészet. Ez szerencse is volt, mert közben átalakult az iskola, és a Kandó Kálmán Műszaki Főiskola Erőszakú Kara lett. Már nem felsőfokú technikusokat, hanem üzemmérnököket képeztek. Egy évvel később folytattam tovább. A nagybátyám ott tanított, az ő rábeszélésére végül elvégeztem. Tehát ide kerültem a Corvinba műhelygyakorlatot tanítani. Ez volt életem legszebb időszaka. Tizenkét gyerekkel a műhelyben – rettenetesen élveztem.

Albérletből jártam dolgozni a város másik végéből, és minden nap láttam, ahogy gubbasztottak a fáradt anyák a nyüzsgő gyerekekkel a zsúfolt buszon munkába meg bölcsődébe rohanás közben, és úgy döntöttem, hogy én ezt másképpen akarom csinálni. A feleségem otthon maradt a három gyerekkel, én meg alapítottam egy kis céget minden előzetes ismeret és tapasztalat nélkül. Egy ÁFÉSZ melléküzemágát futtattam fel Dömsödön, ahol az édesanyám lakott. A dömsödi ÁFÉSZ-nek volt egy tv-rádió javító részlete, ami egyébként akkor ráfizetéses volt, de amit az akkori szabályok szerint nem lehetett megszüntetni, mivel lakossági szolgáltatást végzett. Felmerült, hogy kéne valami munkát találni, embereket felvenni, és a veszteséget valahogyan kompenzálni. Amikor felvettem a kapcsolatot a Műszeripari Kutatóintézetrel, kezdtem munkát szerezni, én toboroztam az embereket, szerszámot vettünk, berendeztük a műhelyt, ezzel indultunk. Tanítottam az iskolában; délután busz, irány Dömsöd. Én tanítottam be az embereket, még a takarítónőket is. Így indítottam el ezt a kis céget, körülbelül harminc emberrel. Később már nemcsak bér munkát végeztünk, licenceket vásároltam, és sokféle tevékenység fejlődött ki. Ezt másodállásban végeztem a hetvenes években, és az akkori tanári fizetésemhez képest nagy pénzt kerestem. Lettek is irigyeim. Akkor jött a rendelet, amiben korlátozták, hogy másodállásban hány órát lehet dolgozni. Akkor azt mondtam, hogy rendben, végzem tovább társadalmi munkában. Hónapokig csináltam, és egy fillért sem vettem fel. Ez kezdett mindenkinek egyre kínosabb lenni. Akkor a feleségem átvette tőlem, de a lényegi kérdésekben ma is én irányítom a vállalkozást. Ez a vállalkozás az iskola számára is rendkívül hasznos volt. Amit

vállaltam, export munkákat is, az egy nappal a határidő előtt kész volt. Senki nem hitte el, de kész volt. Abban a körben csak úgy emlegettek, a tanár úr. Ha gáz van, akkor megkeressük a tanár urat. Jóval több munkát vállaltam, mint a saját cégem kapacitása, és tudtam adni az iskolának egy csomó bér munkát. Ennek kapcsán lettem műhelyvezető-helyettes, hogy a bér munkát az iskolában is szervezzem. Az iskolának akkoriban a munkák megszerzése érdekében „lobbítani” kellett. Pénz, ajándék, szívességek révén lehetett az üzemeknél munkát szerezni, és az iskolának erre nem volt lehetősége.

Elvem volt: élni és élni hagyni. Az volt az érdekem, hogy a cégnél minden rendben menjen. A cég tevékenységi köre akkorra már kibővült, több új részleget alakítottunk ki, hogy sokoldalúak és önállóak lehessünk. Felvettem műszaki igazgatónak egy volt Corvinost, akivel megosztottuk a feladatokat. Mindketten lemondunk a nekünk járó százalék egy részéről, és azt betettük egy közös kasszába, hogy ebből „megköszönjük” X-nek, Y-nak és Z-nek, vagy a cégüknek, hogy munkát kaptunk. Persze nemcsak ezért kaptunk munkát, hanem mert elismerten jól dolgoztunk, és sokszor mentettünk meg határidős feladatokat. Ez jól megfért a tanítással, az iskolai munkával – persze úgy, hogy napi 3 órát aludtam. Akkoriban kaptam az első infarktusomat, de túléltem. Az iskolában műhelyfőnök-helyettes voltam. A műszaki igazgató a 70-es évek végén kiment a férjével Moszkvába, és akkor engem hívtak a helyére erre a néhány évre, azzal, hogy futtassam fel egy kicsit az iskolát. Ez a poszt rengeteg kötöttséggel járt, az akkori irányítási rendszer egészen más volt. Az iskola vezetésének kiadták a feladatokat, és várták a végrehajtást. Meg volt szabva, hogy mennyit lehet gyógyszerre költeni, hiába volt lázas az ember, ha elfogyott a keret, kész, nincs több, nem lehet lázcsillapítót venni. Amikor a kolléganő hazajött külföldről, akkor volt az igazgatóválasztás. Még az új törvény előtt, a testületnek nem volt szavazati joga. Én akkor nem akartam pályázni. A kollégák rám zárták az ajtót, addig nem engedtek ki, míg be nem adtam a pályázatot. Sokan mondták, hogy ha nem én leszek az igazgató, akkor elmennek az iskolából. Kijöttek a fővárostól, a fenntartótól is. A kerületi pártbizottság nem akart engem igazgatónak. Az volt a koncepcióm, és ma is az, hogy a helyetteseket a testület fogadja el. Ez biztosíthatja a tisztességes visszavonulásukat is. Ha ugyanis egy igazgatóhelyettes kineveznek, az rendszerint élete végéig igazgatóhelyettes marad, három esetet kivéve: vagy a gyerekekkel él szerelmi életet az iskolában; vagy iszik; vagy a rendszer ellen szervez valamit. Különben élete végéig maradt. Engem azért nem akartak, mert az volt az elképzelésem, hogy a pedagógiai igazgatót csak egy évre bízzák meg, és egy év után újra szavazzon a testület. Ha nem, akkor legyen meg a lehetősége a visszavonulásra. Arra is szükség van, hogy az igazgató a szűkebb iskolavezetés többi tagjával együtt tudjon működni, egy hullámhosszon legyenek. Ha beválik, akkor kapjon öt évre megbízást. Ennek egyébként nem volt szigorúan előírt formája, úgyhogy volt mód rá, hogy mi így csináljuk. A pártbizottság viszont szeretett volna valakit iderakni igazgatóhelyettesnek, de kiderült, hogy az ebbe a koncepcióba nem fér bele.

Tehát a pártbizottság nem akart, a főváros támogatott, a testület viszont nagyon akarta, hogy igazgató legyek. Ráadásul az egyik tisztségviselő a pártbizottságon a vallásosságomat akarta kijátszani ellenem. Ugyanakkor a pártbizottság titkára úgy nyilatkozott, hogy ha fényképet mutatnak neki, hogy a húsvéti körmenetben viszem a zászlót, akkor is rám fog szavazni, mert ő beszélt azokkal a cégekkel, akikkel az iskola kapcsolatban áll, és a Megyesyt mindenki alkalmasnak tartja emberileg és szakmailag. A főváros nem akart ujjat húzni a kerületi pártbizottsággal, tehát kaptam egy feltételes megbízást. Kineveztek azzal a feltétellel, hogy még abban az évben megkezdem tanulmányaimat a szegedi egyetem pedagógia szakán.

Nekem megvan az üzemmérnöki diplomám, elvégeztem az egyetemen a tanár szakot, közben elvégeztem a külker-üzletkötőt a Közgázon, tehát három diplomám volt. Gondol-

tam, ha ti így, akkor én meg így. Részben a Mezeitől kapott ajánlólevéllel, és egy véletlen ismeretség segítségével szoros kivétellel felvettek Ágoston professzorhoz. Elvégeztem a szegedi egyetem pedagógia szakát.

Közben megváltozott a rendszer. A volt ideológiai titkár egy általános iskolába került tanítani, ahol azóta bibliai osztályokat szervez. Én viszont nem engedem meg az iskolában a ilyesmit. Hittant lehetne szervezni, ha lenne rá igény. De nincs. Én annak idején feleltem a hangomat, hogy pap ne legyen a testület tagja, mert egy időben ez is felmerült. Amellett voltam, hogy ne írjuk be a hittant a bizonyítványba, ez mindenkinek a magánügye. A régi rendszerben a párteberek azzal támadtak, hogy kispolgári elem vagyok, most meg a régi rendszerből visszamaradt ateista kommunista maradványnak neveznek.

Pannonhalmának egyébként volt egy hatalmas előnye számomra. Ott valami rendíthetetlen optimizmust oltottak mindannyiunkba. Nincs az évfolyamból egyetlen ember sem, aki úgymond elkallódott volna, mindenki vitte valamire, és a mai napig rendkívül eleven személyes kapcsolatot tartunk, segítünk egymásnak. Ez sok esetben komoly támaszt jelent, ha személyes úton kell egy problémát megoldani, de hozzá kell tennem, hogy elvtelen előnyszerzésként soha nem működött. A laborba kellett például valamilyen speciális bútor, és az ezzel foglalkozó kombinát osztályvezetője évfolyamtársam volt. Felhívtam, kiderült, hogy nem volt, de le lehetne gyártani. Nekiünk megcsinálták.

Igazgatóként a legfontosabb célnak azt tartom, hogy a gyerekeink boldogok legyenek. Úgy szoktam fogalmazni, hogy boldogulni talán egyedül is lehet, de boldognak lenni csak közösségben. Ha nekem nincs kivel megosztanom az örömet, akkor az egész nem ér semmit.

A másik elvem az, hogy a szakma olyan gyorsan fejlődik, hogy én nem vállalkozhatom arra, hogy megmondjam, öt év múlva mi lesz a korszerű ismeret, amit nekünk oktatnunk kell. Viszont biztos, hogy tisztességes, becsületes embereket kell nevelni. Tehát én a fő hangsúlyt az iskolán belül a nevelésre tettem. Ha a gyerek nem tanulta meg a szorzótáblát, azt viszonylag gyorsan tudja pótolni, de amit élményekben, nevelésben elmulaszt ebben a korban, azt később nemigen. Ezért nagyon fontos, hogy a gyerekek kötődjenek az iskolához. Mert sok minden kimarad, még a nevelésben is, de ha a gyerekek jó kapcsolata van az iskolával, akkor később is visszajöhet hozzánk, és elmondhatja, hogy Zsuzsa néni, vagy Guszti bácsi ez van, mit szól hozzá. És akkor talál valakit, aki segít neki.

Ez mindig elsősorban szakképző iskola volt. Sosem volt pártos iskola, bár az elődöm párttag volt. Kifelé megtette a mindenkori vezető, amit kellett, de befelé nem. Aki dolgozott tisztességgel, annak nem volt bántódása.

A Corvin szakmai szempontból nagyon jó szakképző iskolának számított. Minden évben részt vettünk az országos tanulmányi versenyen, és minden évben valamilyen helyezést értünk el. A hasonló típusú szakképző iskolák között viszonylag előkelő helyet foglaltunk el.

Amikor sok bérmunka volt, az sokat jelentett az iskolának, mert fejleszteni tudtuk a műszerparkot. Ebben olyan trükkök is voltak... volt, hogy az iskola tanulóit egy nyáron kétszer is eladtam. Amikor a bértömeg és bérszintgazdálkodás volt érvényben, egy nagy cégnél a létszám nem volt megkötve, csak a bérek szintje. Elvállaltunk például egy bérmunkát, és megegyeztem a gazdasági igazgatóval, hogy odaadok neki tízenkét gyereket egy hónapra, havi ezer forintos bérért, amit átutálnak az iskola számlájára. Ez nekünk azt jelentette, hogy ha 6000 forint volt az átlagbér, akkor ő adhatott a saját embereinek 8–9000 forintot, mert az ezer forintos bér lenyomta az átlagot. Mi nem csináltunk érte semmit, a cég jól járt, az iskolához átutalt pénzből pedig műszereket tudtunk venni.

Az eredeti bázisvállalatunk az Elektromos Mérőműszerek Gyára volt, aztán fölvevők a kapcsolatot az Orionnal, aztán a Magyar Optikai Művekkel. Ez utóbbiak személyes kap-

csolatok révén alakultak. Volt egy idő, amikor a BKV-val, a metró-részleggel álltunk kapcsolatban.

A probléma az volt, hogy egynapos gyakorlatuk volt hetente a tanulóknak. Ha a gyerek üzembe kikerült, egy napra nem tudtak neki komoly munkát adni, mert azt el is kell magyarázni, és a rendelkezésre álló idő alatt nem tudta befejezni. Akkor egy hétre félre kellett volna tenni a dolgokat, de ez egy üzemben meglehetősen nehézkes. A tároláshoz hely kell, az üzemek nem erre voltak berendezkedve.

A gyerekeknek ezért inkább ad hoc munkákat adtak, „ne hajtsa magát”. A gyerek hozzászokott a lezsértséghez. Mi pedig szerettünk volna az iskolában egy olyan „csapóajtót” működtetni, hogy a jó dolgok innen menjenek kifelé, de a rossz dolgok ne nagyon jöheszenek be. Elsősorban annak érdekében, hogy a gyerek minél jobban kézben legyen, igyekeztünk ide, a tanműhelybe behozni a gyakorlati képzést. Aztán később ez a tendencia felgyorsult, az üzemek kezdtek tönkremenni. Emellett nagyon rossz volt, hogy az egyik osztálynak volt bázisüzeme, kimehetett, a másinak meg nem. Ezek a gyerekek találkoztak egymással, elmondták egymásnak a tapasztalataikat. Az egyik itt volt nyári gyakorlaton az iskolában, dolgozott, mint a güzü, megállás nem volt. A kinti gyerekek pedig lébecoltak. nem tudtuk a követelményeket azonos szintre hozni, és ez komoly problémát okozott.

Ami a fenntartónkat illeti, nem tudtam olyan problémával a fővároshoz menni, hogy ne segítettek volna. Nem tudom igazán, ennek mi volt az oka. Úgy éreztem, elfogadtak, pedig hozzá kell tennem, hogy nem vagyok egy bejárkálós típus. Nagy ritkán mentem, amikor valami gond volt. Az oktatási osztály vezetőjével tárgyaltam, jártam egyszer-kétszer Mezeinél, vagy a helyettesénél. Semmilyen személyes kötődés nem volt mögötte.

Amikor az elképzeléseim kiforrtak, Szűcs Miklóssal beszéltem. Nagyon ritkán vettem őket igénybe ilyen ügyekben, olyankor megbeszéltük a problémákat. Ha pénzügyi dolgokról volt szó, nem a gazdasági igazgató ment be, hanem én. Az ÁFÉSZ-nél én készítettem a kalkulációkat, tudtam, mi hogyan működik. Amikor műszaki igazgató voltam, akkor is tudtam a tárgyalásokat úgy folytatni, hogy a részleteket, sőt a vállalkozók apró trükkjeit is ismertem.

Amikor a fővárostól kellett pénz, akkor azt, hogy hol van pénz, milyen forrást lehet felhasználni, és hogyan, azt én mondtam el nekik. Ők is tudták, hogy hol van pénz, de azt, hogy hogyan juthatok én ahhoz hozzá, azt a megbeszélések során tudtuk tisztázni. Mondok egy példát. Beázik a tető. Felújítási pénze nem volt a fővárosnak, de beruházási pénze igen. Akkor megmondtam, hogyan lehet ebből a beruházási pénzből nálunk a tetőbeázást megoldani. Az a pénz egyébként elveszett volna az oktatás számára.

Az iskola világításának a felújítása egy másik példa. Kértem sokszor pénzt. Nem adtak. Akkor írtam egy levelet, hogy én a gyerekek szemének további romlásáért a felelősséget nem vállalom. Na, abban az időben ilyesmit leírni egy kicsit meredek volt. „Akkor ki vállalja a felelősséget, elvtársak?” Október végén kiutalták a pénzt azzal, hogy december 31-ig áll rendelkezésemre, oldjam meg az iskola teljes világításának felújítását, de úgy, hogy tanítási óra nem maradhat el. Akkor még esti tagozatunk is volt. A főnököm teljesen rám bízta az egészet. Hogy miért? Hozzám csak ő nyúlhat, a főváros nem. Legfeljebb ad egy fegyelmet.

Az akkori műszakiak küldtek ide egy vállalkozó csapatot. Eszméletlenül szemét munkát végeztek, mert tudták, hogy nekem december 31-ig el kell költenem a pénzt. De október végén hol kapok olyan armatúrát a tervgazdálkodásban, ami kell. Bementem az illetékes nagyvállalat osztályvezetőjéhez. Ami nekem kellett volna, az éppen nem volt. Erre megkérdeztem, milyen raktárkészlete van. Én azt nem tudom használni, de kifizetem, tárolási nyilatkozattal itt hagyom. És amikor megérkezik X cég áruja, ami nekem kell, akkor írok egy levelet, hogy a korábbi sztornó, mert a tervező nem járul hozzá, tehát egy más fajta armatúra szükséges. Akkor ez kölcsönösen előnyös megállapodás volt.

Közben a vállalkozó kérte a pénzt, ő úgy tudta, hogy december 31-ig ki kell fizetnem. De mint mondtam, elfogadhatatlan munkát végeztek. Akkor bejöttem az irodába, és diktálni kezdtem a levelet, a bankszámlaszámot, nevet, összeget. Istenem, a nagy rohanásban a bankszámlaszámot kettővel mellé üttötte a titkárnő, jaj, milyen figyelmetlen volt. Mi átutaltuk a pénzt, stimmelt a december 31-ig esedékes átutalás. Jön a vállalkozó januárban, hogy a pénz nem érkezett meg. Hú, a betyárját, minden stimmel, de jaj, elütöttük a bankszámlaszámot. Most már mindegy, majd ha megcsinálták, a végén megkapják a pénzt. A vállalkozónak a végén fizettem, csökkentett összeget persze, amilyen minőségben dolgoztak, de attól kezdve mint a kis angyalok, úgy ügyködtek. Többször előfordult egyébként vállalkozókkal, hogy ha nem végeztek rendes munkát, nem fizettem ki.

Rablóból lesz a jó pandúr. Én pontosan tudtam, hogy hol lehet trükközni, hol lehet eltüntetni pénzeket. És azt is tudom, hogy a vállalkozók hogy gondolkodnak. Nekem nehéz olyan tételeket elszámolni, amik nincsenek. Volt olyan felújítás, amire tízmilliót szántak volna, de megúsztuk hatmillióból.

Én úgy tartom, hogy a vezetés szolgálat. Azért vagyok, hogy kiszolgáljam a kollégáimat, akik azért vannak, hogy kiszolgálják a gyerekeket tudással, neveléssel. A másik elvem az, hogy azt mondom: ha hatalmat kaptam, akkor azt szétszatom. Nekem nem helyetteseim vannak, hanem van műszaki igazgató, és van pedagógiai igazgató, és van szakmafejlesztési igazgató. Funkcionális munkamegosztást hoztam létre a vezetők között, és szétszattam a hatalmat. Ez azt jelenti, hogy minden pedagógiai tevékenységért a pedagógiai igazgató felel; minden műszaki kérdésért a műszaki igazgató. Itt van például a *Soros Alapítványtól* nyert számítógépek és a szoftverek kérdése. A műszaki igazgató dolga, hogy ezt a rendszert a biológia, fizika stb. oktatás kereteibe beillessze, a technikai feltételeket megteremtse, a kollegákat felkészítse. Persze a balhét én viszem el mindenért, de én nem szólok bele a dolgokba. Vezérgondolatokat adok, bizonyos dolgokat megbeszélünk, és attól kezdve a többi az ő dolguk. Ez bizonyos fokú függetlenséget és nyugalmat ad nekem. Mert úgy nem szabad egy intézményt vezetni, hogy minden szál az igazgató kezében fusson össze. A dolgoknak nélkülük is menniük kell.

Tehát én részletkérdésekkel nem sokat foglalkozom. Az új elképzelések pedig úgy születnek, hogy az ember nyitott szemmel jár a világban. A kollégáknak megmondtam: tőlem ne azt várjátok, hogy bemegyek hozzátok órára, és utána elemzem a látottakat. A terület ezt is igényelte volna. Mielőtt igazgató lettem, több száz órát látogattam, volt amikor egy osztályban egy napot töltöttem, és a 30. óralátogatás előtt a kollégáról semmit nem nyilatkoztam, csak a 30. óra után mondtam el, hogy milyen benyomásaim vannak. Felelőtlen és kornolytalan dolog egy óra alapján bármit is mondani.

Azt láttam, hogy a szakmai képzésben lassanként szakmatörténeszeket kezdtünk képezni. Olyan rohamos volt a szakmai fejlődés, hogy az iskola nem tudta követni. A piac már más tudást kívánt. Szerettünk volna korszerűsíteni. Az akkori minisztérium azt mondta, írjam le, mi lesz az ötödik év tanterve. Hát éppen ez az egésznek a lényege, hogy most nem tudom, hogy öt év múlva mit fogok tanítani. Nem tudom, hogy akkor mi lesz a korszerű ismeretanyag. Na ezt nem fogadták el.

A kerületben van egy gimnázium, amelyik a nyelvi képzésre specializálódott. De a kerületben él egy nosztalgia is, hogy a Corvin réges régen, hatvan évvel ezelőtt gimnázium volt. Felmerült, hogy be kéne hozni a gimnáziumi képzést, mert a szakmára jelentkezők száma fokozatosan csökken. Akkor még nem tudtunk a rendszerváltásról, csak a szakmai visszafejlődést láttuk.

Az érdeklődés csökkenésének oka a következő. Ez a szakma egyre kevesebb emberi munkát igényel. Régebben, amikor az EMG-vel azonos színvonalú terméket állítottunk elő az



iskolában szervezett szakmai gyakorlaton, rengeteg kézi munka kellett. Amikor bejött az integrált áramkör, bejött a nyomtatott áramkör, egy darabig még ment, hogy hajlították, bedugták, beforrasztották, de ettől borzasztó drága lett a termék. Amikor megjelent az ültető automata, akkor a mi gyerekeinknek már nem kellett hajlítani, mert az automata meghajtogatta, aztán lassan minden részművelet automatizálható lett, és amit mi korábban egy napig csináltunk, az géppel egy másodpercnyi műveletté vált. Mi a nagyiparnak, a nagyüzemnek képeztünk szakembereket és nem a szolgáltatásnak. De a nagyüzemek megszűntek. Az egy lábon állás sosem jó. Egyetlen dolgot nem bírok elviselni: a kiszolgáltatottságot. És azt sem akarom, hogy a kollégáim kiszolgáltatottak legyenek. Mert attól kezdve alattvalókká válnak, és egy alattvalóval bármit lehet csinálni. Egy pedagógus elveszíti az egyéniségét, anélkül meg semmit sem ér.

Tehát a több lábon állás érdekében merült fel, hogy indítsunk gimnáziumot, mégpedig műszaki gimnáziumot. A régi értelemben vett reálgimnáziumot. Azt mondtam, ha jó gimnáziumot csinálunk, akkor ide sok gyerek fog jelentkezni. Ezzel a testület felét, a közismeretiseket megmentettem, mert a gimnáziumba közismeretisek kellenek. De ha műszaki gimnáziumot csinálunk, és az elektronikát a harmadik évtől fakultációban behozzuk, akkor máris tudok munkát adni a műszaki kollégáknak. És az a gyerek, aki nem megy egyetemre vagy főiskolára, hanem érettségi után itt marad nálunk, és itt szerez szakmát, a műszakiaknak is munkát ad. Így kaptunk engedélyt arra, hogy ne klasszikus, hanem műszaki gimnázium legyünk. Tehát a fakultációban a német és magyar mellett lehet választani a műszaki tárgyat, ami ez esetben az elektronika.

Én azt vallom, hogy a túlzott demokrácia nem működik. Egy tanárnak, aki reggel bejön az iskolába, és egyfolytában órája van, annak szükségképpen „csőlátása” alakul ki. Ez nem az ő hibája, ez a helyzetéből adódik. A rengeteg munka miatt nincs is lehetősége kitekinteni, jószerivel csak ezt az iskolát ismeri. Éppen azért kell egy vezetőnek sokat mozognia, hogy sokfelé megforduljon, ismerkedjen, lássa, hogy merre alakulnak a dolgok a világban, és az újat be kell hoznia. Mindig hosszú vívódás eredménye, amíg egy elképzelés kialakul. Ezeket időnként letesztelem a kollégáimon. Vannak, akikkel nem egyezik a véleményünk, van olyan is, akiről tudom, hogy kapásból arra hoz fel érveket, hogy miért nem lehet az adott dolgot megvalósítani. Csakhogy nekem már hónapok óta forog a fejemben egy elképzelés, amit már sokszor körüljártam, töméntelen éjszakám ráment, és végiggondoltam a lehető összes érvet és szempontot, tudok rá válaszolni. A gimnázium ötlete is hasonló módon született meg, és már minden el volt intézve, amikor szerdán összehívtam a testületet, és közöltem, hogy azt tervezem, hogy gimnáziumi képzést indítunk. Erre leestek a székről. Néhány nap múlva röpgyűlés, itt az engedély, szeptembertől indulunk. Óriási döbbenet. Akkor a műszakiak kicsit orrolták is rám emiatt. Ha ez szavazás kérdése lett volna, akkor mivel a műszakiak többen vannak, biztosan nem szavazták volna meg.

Ez az elképzelés hosszú vajúdás eredménye volt. Az ember ilyenkor borzasztó magányos, mert mélységében nem oszthatja meg a dolgot másokkal, hisz a felelősséget végül is neki kell vállalnia. Azt tudtam bizonyosan, hogy ha megmarad a régi profil, akkor a csökkenő számú osztályok nem tudják fenntartani az iskolát. Ha 16 osztály helyett lassan csak 8 lesz, akkor vége van. A fejkvóta szerinti finanszírozás mellett ezt nem lehet csinálni. A gimnázium lehetőség volt a túlélésre. Emellett azért is híve voltam, mert én is gimnáziumi osztályban érettségiztem, és utána szereztem szakmát. Ez a szakma eléggé elméletigényes, igazán színvonalasan csak bizonyos előképzettséggel lehet elsajátítani. Ma már egy készülékben nem bütykörüszni kell, hanem részegységeket kell kicserélni. De azt, hogy mit kell kicserélni, azt tudni kell, meg azt is, hogy milyen jelenség milyen hibára utal. Akkor még nem tudtuk, mennyien jelentkeznek. Ha ezt nem lépjük meg, akkor ma már nincs Corvin.

Akkoriban a kollégákat még nekem kellett biztatni, hogy képezzétek magatokat tovább. Ma ott tartunk, hogy már az okoz gondot, hogy egyszerre túl sokan tanulnak, járnak képzésre, intenzív tanfolyamra. Pillanatnyilag öt műszakis kolléga vesz részt intenzív nyelvi képzésben. Utaznak, járkálnak, ma már akár saját zsebből is hajlandók megfizetni, mert rájöttek arra, hogy különben meghalunk.

Van, amikor nem szabad szavazni. Nem azért, mert buták az emberek, hanem mert nincsenek elég információ birtokában, nem látják át az egész helyzetet, és előfordulhat, hogy hosszabb távon saját érdekeik ellen szavaznak. Én nem ülhetek itt bent az iskolában, az asztalomba kapaszkodva, mert akkor nem fogok tudni kenyeret adni a testület tagjainak. Korábban a demokrácia odáig fajult, hogy a jutalmazáshoz különböző bizottságok alakultak, értékelték, pontoztak, meg efféle. Aztán az lett belőle, hogy „hagyjuk az egészet a fenébe, a Guszti majd eldönti és kész. Ő a főnök, ő tudja”. Annyi dolgot rám hagynak, rám bízna, hogy az már időnként meglep.

Én ezek közül semmit nem követeltem magamnak. Soha nem rejtettem véka alá, hogy én az itt dolgozó kollégáimat a szó szoros értelmében szeretem. Én attól lettem ilyen, amilyen vagyok, mert ők neveltek ilyené. Nagyon nehéz dolog elkészönni olyanoktól, akiktől ilyen sokat kaptam. Eddig egyébként három kollégától kellett megválni, de mindenkinek biztos helye lett, senki nem került az utcára.

Azt egyébként elhatároztam, hogy ha megharagszom valamelyik kollégámra, akkor abban a pillanatban abba kell hagynom. Balhézni balhézunk, de harag az soha nincs. Neked ez a nézeted, nekem ez, jól összebalhézunk, aztán kész, ennyi, másnap szevasz, szevasz.

Hála istennek nem tudok haragot tartani, de ha tudnék, akkor vége lenne, abban a pillanatban szétesne az egész. Én nem akarok nyugdíjas igazgató lenni, számomra az lenne a legnagyobb ajándék, ha osztályfőnök lehetnék, és azzal fejezném be a pályafutásomat.

Még egy ciklusra vállalom a vezetést. Az lenne a harmadik. Főként azért fontos ez, mert valamit elkezdtem. Az első gimnáziumi osztály idén érettségizik, közben belefogtunk a világbanki programba. Látni szeretném a végét a megkezdett folyamatoknak. Úgy szeretném majd átadni.

Ami az iskola finanszírozását illeti, a fejkvótás rendszer nem jó. Több dolog miatt. Egy háromszintű finanszírozás lenne praktikus. Az egyik szint lenne az intézményi, amelyik figyelembe venné azt az egyedi helyzetet, hogy ez egy régi épület, régi ablakokkal és ajtókkal, ilyen belmagassággal stb. Ennek az épületnek a fenntartása, fűtése, világítása nyilván többbe kerül, mint egy korszerűen megépített új iskoláé, ahol pl. duplán hőszigetelt ablakok vannak, amiket nem kell háromévenként újra mázolni. Ez meg, ha nem cserélnék benne folyamatosan csöveket, csapatokat, szétrohad.

A bér megint nem függhet a fejkvótától. Egy osztályban akár 22 vagy 30 gyerek van, az anyagot ugyanúgy kell leadni. De fejkvóta-függő lehetne a szakmai gyakorlati képzés anyagi része, mert az nem mindegy, hogy 10 gyereknek, vagy 30 gyereknek vásárolok anyagot. És ott lehetne csoportkvóta is. Mert ha két mérőcsoportom van, az 24 gyerek, ahhoz 14 műszer kell. Ez lehetne fejkvótához kötött, a többi nem.

Egyébként mindig annyi pénzt kapunk, amennyire szükségünk van, és még marad is belőle. Ha abból indulunk ki, hogy ki elégedett a kapott pénzzel, akkor elégedett ember nincs. Azt kell megnézni inkább, hogy mik a realitások.

Vagy például az anyagbeszerző és a kézbesítő két külön státusz, de meg tudja egy ember is csinálni. Összevontam a kettőt, és a kolléga megkapta a pénz egy részét. Próbálunk ésszerűen gazdálkodni a létszámmal.

A gimnázium osztályokban a gyerekek saját maguk takarítják a termet. Nagytakarítást nem csinálnak, azt elvégzik a takarítónők, de a gyerek szokjon hozzá a munkához, és ha ő



takarít, akkor kevésbé fog szemetelni. Jöttek, hogy „csak nem mi fogjuk...”, de bizony, mondtam, otthon én is csinálom. Vége lett a zúgolódásnak, elfogadták, működik.

Arra is ügyelünk, hogy az ablakokat csukják be, a villanyt oltsák le. Az iskolát most már nem tartjuk nyitva este nyolcig. Reggel hattól este hatig tartunk nyitva, a takarítónők munkáját úgy szerveztük meg, hogy ne kelljen este teljes világításban dolgozniuk.

Fölmértük például, hogy mennyibe kerül a gázfűtésünk. Van egy olyan tétel, hogy lekötött mennyiség. Megnéztük, hogy körülbelül mennyit használunk ténylegesen. Van egy szuper gondnokunk, egyébként kolléga, csak jövőre fog tanítani a világbanki programban, de vállalta, hogy ilyen formában maradjon, és remekül bevált. Felbontottuk a közületi szerződést, és most a tényleges fogyasztást fizetjük. Egy év alatt 370.000 forintot takarítottunk meg így. Csak ezen az egy tételen. A fűtés korszerűsítésével pedig magát a fogyasztást is csökkenteni tudtuk.

A villamosenergia-fogyasztást is megnéztük, rájöttünk, hogy nem kell nekünk 60 amper lekötni, ha nem használjuk ki, ha meg túllépjük, azért úgy is külön kell fizetni. Ezen is rengeteget megmentünk.

Vagy említhetném a rongálásokat. Az iskolai műhelyrendet átszerveztük. A gyerek most tudja, hogy hány forintos műszert bízunk rá. Nyilatkozik, hogy amennyiben szándékos károkozás fordul elő, a kárt megtéríti. Ez komoly visszatartó erő. A gyerek még büszke is, hogy egy autó értékét bízták rá, és korszerű eszközökkel dolgozhat. A műszerek javításán megint sokat megtakarítottunk.

Az iskola vagyona 6 év alatt közel 30–40 százalékkal emelkedett, miközben a meglévő vagyon folyamatosan, és a szakma jellege miatt elég gyorsan amortizálódott. Ez nagyrészt a külső erőforrásoknak köszönhető. A legfontosabb forrás a *Szakképzési Alap*. Onnan van a legtöbb pénz. A *Soros Alapítványnál* is pályáztunk, kimondottan az angol nyelv gyakorlása, és egy számítógéppel támogatott oktatási rendszer kialakítása céljából. 12 gépet és egy szoftvert nyertünk legutóbb. Ez is jelentős fejlesztési lehetőség volt.

Jár nekünk is a *Pályázati Figyelő*. Ezenkívül pedig van egy szakmafejlesztési igazgatónk. Ezt a feladatkört én találtam ki. Az oka egyszerű. Amikor én műszaki igazgatóhelyettes voltam, a magam példáján láttam, hogy mennyire visszafejlődik szakmailag az ember, ha egész nap operatív funkciót lát el. Egyszerűen nem volt időm a szakmai dolgokkal foglalkozni. Az elektronika pedig gyorsan fejlődik. De ebbe a feladatkörbe nem fér bele a napi ügyek megoldása, és az, hogy utána valaki szakmai cikkeket olvasson, elmélyüljön benne, tájékozódjon. Felmerült, hogy kellene egy olyan munkakör, amelyben valaki csak a szakma tartalmi fejlődésével illetve fejlesztésével foglalkozik. Négy évvel ezelőtt létrehoztam egy szakmafejlesztési igazgatói státust. Kiírtam egy pályázatot, tízenvalahány jelentkező volt rá. Idegen nyelv tudás is szerepelt a feltételek között. Az alkalmas személyt úgy választottam ki, hogy ő volt az egyetlen, aki az ismerkedő beszélgetés során vitatkozott velem.

Az első feladata az volt, hogy a gimnázium számára a fakultáció tantervét kidolgozza. Utána pedig meg kellett néznie, hogy a szakma egésze milyen irányba fejlődik, mik a legkorszerűbb dolgok. Németül és angolul beszél, szaklapokat járát. Nyomon követi, hogy milyen új szoftverek jelennek meg, milyen technikai újdonságok születnek, pl. a cseppáramkör, ilyesmi. Van rá ideje, az a dolga, hogy ezt tanulmányozza. Felveszi a kinti cégekkel a kapcsolatot, utánanéz, hogy hogyan lehet ehhez hozzájutni, tájékoztatást kér. Amikor összegyűjt egy csomagnyi információt, hogy az elektronikában milyen új fejlemények vannak, a munkaközösség elé terjeszti, és a munkaközösség kiválasztja, hogy ebből mivel foglalkozunk. Például hogy ismerjék meg a CNC-t, a CadCam rendszert, vagy a robottechnikát. Átfogó ismerete mindenkinek legyen az új dolgokról. Utána, ha szükség lesz rá, mindenki a szívéhez közelálló területtel foglalkozhat. Tehát folyamatos továbbképzés van

a házon belül, minden kedden délután, a műszaki tanároknak, sokszor külső előadó segítségével is. A pályázatok kiválasztása és a pályázatok elkészítése is a szakmafejlesztési igazgató feladata, az alapgolgokat megbeszéljük, de ő csinálja meg.

Ha valami újdonság felmerül, akkor az ő dolga utánajárni, hol oktatják, van-e tanterve, milyen módszerekkel, milyen eszközök és berendezések szükségesek hozzá, és le kell tennie a tervet a döntéshez. A döntés az én kezemben van, de megbeszéljük a kollégákkal, és a többi az ő dolga.

A szakmafejlesztési feladatkör bevált. A pályázatokat is sokkal jobb, hogy ő készíti el, és nem adjuk ki másnak, például erre szakosodott cégeknek. Vagyis ennek a posztnak forintban mérhető haszna is van. Ezen kívül a szakmafejlesztési ember bármikor elérhető. Ha a kollégának a lukasórákban van idejük az új kémia-, biológia-szoftverrel vagy a géppel ismerkedni, akkor szólnak neki.

Elkezdünk itt az iskolában egy nyelvtanfolyamot, azzal a kikötéssel, hogy aki nem vizsgázik le sikerrel, annak vissza kell téríteni a tanfolyam költségét. Eleinte nem mertek megszólalni. Akkor kiküldtem őket Németországba, ott rá voltak kényszerítve. Van a világbanki programon belül egy intenzív nyelvi képzés azoknak, akik vállalják, hogy idegen nyelven is oktatják majd a szakmát. Hatan jelentkeztek, és mind a hatot behívták később. Úgy kellett őket meggyőzni, higgyék el, hogy esetleg jobbak a mezőny egy részénél.

Van egy igazgatói kamara, amit mi magunk, az iskolák igazgatói hoztunk létre kb. két évvel ezelőtt. A tagság önkéntes, egyre többen vagyunk. Ez a szakképzési középiskolák igazgatóinak kamarája, és emellett van a gimnáziumi igazgatók kollégiuma. Mindkettőben benne vagyok. Általában tájékoztatások hangzanak el. Az igazgatói kamara érdekvédelmi szervezatként működik. Hogy csak egy példát mondjak, nekem, mint igazgátónak, nincs munkaköri leírásom, ami világosan megfogalmazná, hogy miért tartozom felelősséggel, miért nem. Miért érdekes ez? Nekem is van szabadságom, vagy el kell mennem külföldre. Nem azért, mert így akarom, hanem mert kötelezettség, az iskola érdeke mondjuk.

Az én munkáltatóm a fővárosi közgyűlés. Ha egy igazgátónak egy hétre el kell mennie, akkor engedélyt kell kérnie, hogy az iskoláját itt hagyhassa. De a közgyűlés erről hogy szavazzon?

Az iskola igazgatása egyébként sem úgy működik, hogy hétfőn nyolckor bejövök, és elkezdem. Ha van valami, akkor csinálni kell, nyáron is, mese nincs. Az igazgatói kamara azt fogalmazta meg, hogy mi nem munkaidőre, hanem feladatra vállalkozunk.

A kamara például olyan ajánlást tett a fővárosi bizottságnak, hogy ha a távollét meghaladja a 3 napot, akkor bejelentjük, jelezve, hogy kit bízunk meg a helyettesítéssel. Ha két hétnél tovább akarunk elmenni, akkor a közgyűlés dönt. Ez sehol nincs lefektetve, de a kamara kidolgozta, hogy működjön így. Mi tudjuk, hogy mi fáj nekünk.

Az iskolák közötti szakmai együttműködés már érdekesebb. Bevallva vagy bevallatlanul, egymásnak konkurensei vagyunk. Az az igazság, hogy ennyi szakképző iskolára nincs szükség. Van olyan iskola, amellyel – részben személyes viszonyokra építve – megosztjuk a tapasztalatainkat. Én az egészséges versenynek vagyok a híve, nem az egymás letiprásának.

Hogy egymásnak ne legyünk konkurensei, én már régóta javaslom, hogy álljunk össze, és osszuk meg a területet egymás között. Az elektronikában annyi új dolog van, az tág teret ad, és lehetne specializálódni. Nem az alapképzésben, hanem szakmaiban. Mindenki kialakíthatna egy saját profilt.

Nekem a saját tantestüлетem a legfontosabb, de valahol minden magyar gyerek fontos. Ne képezzünk ötezer reklámelektronikai műszerészt, mert ennyi biztos nem fog kelleni. Éppen azért vagyunk igazgatók, és azért van szakmafejlesztési igazgató, hogy folyton keressük, milyen irányba lehetne továbbmenni. Én nem akarok például rádió-tévéseket vagy



video-műszereseket képezni, ha arra ott van a Pataki. Koncentrálni kell az erőket, akkor mindenki rá tud állni egy dologra.

Még jóval a világbanki program előtt kialakult itt az az elképzelés, hogy milyen jó lenne, ha néhány szakmán belüli iskola úgy szervezné, úgy hirdetné a képzést, hogy négy év alatt az alapképzést nyújtja, és a negyedik évben lehet dönteni, ki milyen szakmát tanul. Ha elektroműszerész, akkor itt marad, ha egy másik szakmát akar, ami a másik iskolában van, akkor az érettségi után mondjuk a Patakiba megy. Nem baj, ha a gyerek a jelentkezéskor még nem tudja, mit akar, van bőven ideje. Ennek a megbeszélésére összejött egy értekezlet. Végül is nem lett az egészből semmi.

A gimnázium pedig jó alapképzettséget kínál. Ugyanannyi órában tanul a szakközepes, a gimnáziumi és a világbanki is. Csak az egyik jóval több közismeretet tanul, mert a másiktól 5, azután pedig 10 órát elvesznek más célra. Nem lesz a gimnáziummal azonos kimenete.

Nagyon szerencsétlen az új országos képzési jegyzék megfogalmazása. Amikor az Országos Képzési Tanácsban a munkaadói oldalon részt vettem, akkor azt fogalmaztuk meg, hogy akik a világbanki osztályba járnak, egy év alatt szerezhessenek szakmunkás végzettséget; aki pedig klasszikus gimnáziumba, az két év alatt. A döntés az, hogy középfokú végzettség után egységesen egy év alatt lehet megszerezni pl. az elektroműszerész képzettséget.

Miért lényeges ez? A világbanki osztályoknak sokkal nagyobb esélyük van pénzt szerezni, mint a gimnáziumiaknak. Ha a képzés első két évében nincs szakképzés, akkor a Szakképzési Alapból nem lehet pályázni. Hogy kétszáz vagy ötszáz gyerek képzésére pályázok, az nem ugyanaz. Tehát nem fogom azt a pénzt megkapni, amire szükség lenne.

Egyébként az egész Szakképzési Alap elhibázott dolog. Ennek nem így kéne működnie. Ha mondjuk az Opel Szentgotthárdon indít egy üzemet, és oda autópárt akarnak telepíteni, akkor arra összpontosítsunk a szakképzési pénzből, hogy megoldjuk. De akkor nem kap a Corvin. Ha Nyíregyházára a taiwaniak konfekcióüzemet akarnak telepíteni, akkor az ottani varró- és kötőnők képzésére kellene a pénzt összpontosítani. Nem jó az, amikor mindenkinek adnak egy kicsit, de senkinek sem eleget. A többieknek is érdeke, hogy a gazdaságot, annak egyes szektorait be lehessen indítani. Valahol csak össze kellene fusson az információ, hogy hol indul új kezdeményezés. Ha egy új ágazat felfut, akkor annak az induló garnitúráját kellene elsősorban kiképezni.

A szakképző iskolák most gimnáziumot akarnak indítani, hátha oda több gyerek jelentkezik; a gimnáziumok meg szakképzést akarnak, hogy a szakképzési pénzekből részesülhessenek. Ez nem szerencsés.

Az iskola vezetőjének kell az intézményt és a tanárokat menedzselni. A gyerekeket pedig meg kell tanítani arra, hogy önmagukat menedzseljék.

A gyerekeknek az iskolában jól kell éreznie magát. Érezze azt, hogy mi érte vagyunk. Ma borzasztó könnyű pedagógusnak lenni, mert a gyerek egy érző lény, nagyon igényli, hogy figyeljenek rá. De ma mindenki rohan. Ha az iskolában jó szót kap, akkor könnyű hozzáférti. Érti, hogy valakinek fontos. Ehhez kellene olyan programok, amik miatt jól érzi magát. Ha pedig jól érzi magát, akkor elmondja a másinak, hogy a Corvin jó, és ez a leghatásosabb. 23 gyerekből 12 német nyelvvizsgát tett. Nem célunk ez. Nem ígérünk mi semmi ilyet, és akarata ellenére senkit semmire nem kényszerítünk.

Amikor az iskolát az ember bemutatja, minek panaszkodjon. Inkább azt mondjuk, hogy itt bizonyos igény nem okoz gondot, ha kell számítógép, akkor lesz számítógép. És nem hazudunk, mert a terveinkben szerepel. Azt mondjuk, hogy most még nincs, de tervezzük, így akarjuk csinálni.

(lejegyezte: Tót Éva)

DOKUMENTUM

Rovatunkban ezúttal az Európai Unió oktatási és kutatási „árnyékminisztériumának” két szövegét tesszük közzé. Az első az ún. *második számú Delors-csomagterv* részleteit magyarázza el az európai integráció folyamatának alapelemeiben már járatos olvasónak. E csomagterv – (Nyugat-) Európa csökkenő nemzetközi versenyképességét érzékelve, elsősorban a francia állami iparpolitika hagyományait folytatva – az emberi erőforrások fejlesztése és a tudományos kutatás területén eszközölt nagyberuházásoktól reméli a kedvezőtlen folyamatok megállítását.

A második szöveg a maastrichti szerződés előtti *Európai Közösségnek* (EK) azt az 1991-es – véletlenül szintén Maastricht-ban elfogadott – *határozatát* közli, amely az Európai Közösséget létrehozó dokumentumot módosítja; továbbra is tartózkodik a nemzeti oktatásügyek legitimitásának és szuverenitásának megkérdőjelezésétől. Ugyanakkor a dokumentum – főleg a szakképzés területén – már önálló európai *politikák* szükségességéről és prioritásairól szól.

OKTATÁS ÉS SZAKKÉPZÉS[†]

1991 decemberében, a hollandiai Maastricht-ban az állam- és kormányfők elfogadták egy új megállapodás tervezetét, amelyet fokozatosan ratifikálnak a tagországok. Ennek alapján a bizottság 1992. február 11-én előterjesztette a Maastricht-ban született döntések megvalósítását szolgáló javaslatokat. Ezek nyilvánosságra kerültek a COM(92)2000 számú Közleményben, és kiegészítik a II. számú Delors csomagtervet, tartalmazzák az 1993 és 1997 között érvényesíteni kívánt célkitűzések döntő elemeit. A célkitűzések irányultsága kettős. Meg kell teremteni a gazdasági közeledés feltételeit, ami elengedhetetlen az 1997. január 1-től tervezett teljes gazdasági és pénzügyi unió életbelépéséhez; másrészt versenyképesebbé kell tenni a Közösség gazdasági és üzleti életét.

A Közlemény értékeli az Egységes Európára vonatkozó egyezményt is. Kiemeli a szociális tevékenység fejlődését. Ezen a területen – a dolgozók alapvető szociális jogait tartalmazó közös okmány elfogadásának következtében – valóságos újjászületésnek lehetünk tanúi.

[†] Education & Training. From the Single Act to Maastricht and beyond: the means to match our ambitions. The 'Delors II package'. *Education & Training*, No. 4. March, 1992. Az Egységes Európára vonatkozó egyezményről Maastrichtig. Célkitűzéseink összehangolásának lehetőségei. Az Európai Unió Bizottságának Oktatási Szakképzési és Ifjúságpolitikai Főigazgatósága.

Még ha a tervezett szövegek mindegyikét nem is fogadták el, ez a közös okmány elindított bizonyos folyamatokat, és a Maastricht-i Szerződés megeremtetette a további fejlődés intézményes alapjait. A szakmai képzések kölcsönös elismerésére vonatkozó intézkedések révén megerősödött az egyének országok közötti szabad mozgásának lehetősége. A szakképzési programok, különösen az Erasmus, de a Comett, a Force, a Petra, az Eurotecnet és a Lingua is, amelyek előmozdították a cserekapcsolatokat, a munkamódszerek megújítását és az idegennyelv-tanulást, jelentős mértékben kibővültek.

A társadalmi dialógus területén egy sor alapvető eredményt hozott az új technológiák bevezetését (1987 március), a rugalmas munkaerőpiacot (1991 január), és a szakmai képzés elérhetését (1991 szeptember) érintő közös elvi állásfoglalás.

1991. október 31-e mérföldkő a társadalmi dialógusban. Létrejött a munkadók és a dolgozói szervezetek közötti kollektív alku lehetőségéről szóló európai szintű megállapodás.

A Delors-féle második számú programcsomag javaslatai három fő területet érintenek, ezek: a szervezeten kívülre irányuló tevékenység, a gazdasági és szociális kohézió és az európai országok versenyképességét szolgáló környezeti feltételek megeremtetése.

Ami a Közösség alapvető tevékenységét illeti, a szerződés intézkedik az ipar területén és a termelőszervezetekben végbement változásokhoz alkalmazkodó új célkitűzésről, amely a szakképzés területén fő cselekvési programja. Az erre a területre szánt pénzeszközöket a fiatalok és a tartósan munkanélküliek munkaerőpiaci integrációjára, a munkaerőpiacról kiszorult társadalmi csoportokra, valamint a termelés szerkezetében végbement változások által érintett dolgozókra fordítják majd. A bizottság keresi az e célok elérését szolgáló módszereket és eszközöket.

Ami a Közösség versenyképességét növelő környezet megeremtetését illeti, a Közlemény emlékeztet arra, hogy a Közösség kutatásra és fejlesztésre fordított erőfeszítései alulmaradnak a versenytársakkal való összehasonlításban. Noha jelentős előrelépés történt a Target '92 program ösztönzésének hatására, az elmúlt években az európai ipar gyengélkedik: kutatási teljesítőképessége hanyatlóban van, a jövő meghatározó technológiai nem sokat ígérnek.

Ma a versenyképességet az emberi erőforrások, a technológia, és a kiszélesedett piacon elért előnyök jobb kihasználása határozzák meg. Ez az oka annak, hogy a Közösség tevékenységében két terület vált hangsúlyossá, mégpedig a kutatás és a szakképzés.

A Közösség tevékenységei irányvonalának megszabásában a Maastricht-i Szerződés arra ösztönöz, hogy ki kell használni az Európa sokféleségéből adódó lehetőségeket, el kell kerülni a párhuzamos erőfeszítéseket, a források szétforgácsolását; a Közösség intézkedéseiben az összetartozás elemeinek kell hangsúlyt kapniuk. A 126-os és 127-es cikkely kiegészítő támogatásokra alapozott új lehetőségeket kínál. A 126-os cikkelyben megfogalmazottak értelmében a Közösség bátorítja a tagállamok közötti együttműködést, és ha szükséges, támogatja és kiegészíti oktatási kezdeményezéseiket. Ez a terület mindaddig nem tartozott a Közösség kompetenciájába. A 126-os cikkely tartalmazza a képzettséget nyújtó oktatás fejlesztésének általános célkitűzését, s ezt összekapcsolja az újonnan alakult Unió állampolgárságát érintő elképzeléssel. A 127-es cikkely felhatalmazza a Közösséget arra, hogy ne csupán az általános alapelveket fogalmazza meg, hanem vegyen részt a szakképzéssel kapcsolatos célkitűzések megvalósításában is.

Az oktatás ügyének felvétele a szerződés keretei közé először az oktatási és képzési politika – a Közösség egészen belül egyeztetett és elfogadott – megközelítését teszi szükségessé; akkor is, ha a megvalósítás kompetenciája továbbra is eltérő marad (egyfől államközi együttműködés, másfelől kormányzati szintű cselekvés). Az új helyzet lehetővé teszi az ifjúsághoz kötődő oktatási ciklus helyett az egész életen át tartó folyamatos képzés koncepciójának, mint a Közösségen belüli tevékenység alapjául szolgáló elképzelésnek a kidolgozását.

A szerződés az oktatás és a képzés témakörében speciális területeket jelöl ki alapvető feladatul a Közösség számára, kiemelve annak különleges felelősségét ezek megoldásában.

A II. számú Delors csomagterv harmadik része a pénzügyekkel kapcsolatos további javaslatokat vázolja. A tagországok pénzügyi hozzájárulásának felső határát a nemzeti össztermék 1,2%-ról 1,3%-ára kívánja felemelni 1993 és 1997 között, összhangban azzal, hogy a költségvetésen belül az e célra rendelt pénzeszközök 20 millió ECU-vel növekedtek. A hozzájárulás emelkedésének fő oka, hogy növekedtek a Közösség összetartó ereje biztosításának kiadásai, fokozódott a Közösségen kívülre irányuló tevékenység, valamint az az igény, hogy létrejöjjön egy Európa versenyképességét a kapcsolatrendszer erősítése révén biztosító környezet. Emellett elengedhetetlen a kutatási tevékenység, a szakképzés és szakmai átképzés szerepének újraértékelése.

OKTATÁS, SZAKKÉPZÉS ÉS IFJÚSÁG

Az Európai Közösség létrehozásával kapcsolatos szerződés egyik fejezete

1991 decemberében a Maastricht-i Európa Tanács jelentős változtatásokat javasolt az európai államokat érintő államközi szerződésekkel kapcsolatosan. 1992 februárjában a jogi szakértők együttműködése révén ez a politikai egyezség bekerült az Európai Közösségről szóló Egyezménybe. Az alábbiakban ennek az oktatással és szakképzéssel foglalkozó 126. és 127. cikkelyét adjuk közre.

126. cikkely

1. A Közösség a tagállamok közötti együttműködés ösztönzése, és amennyiben szükséges, tevékenységük teljes vagy részleges támogatása révén hozzájárul a képesítést nyújtó oktatás fejlesztéséhez, tiszteletben tartva a tagállamok oktatási rendszerének felépítését, az oktatás tartalmát, valamint a tagországok kulturális és nyelvi sokféleségét.

2. A Közösség céljai:

- az európai összetartozás érvényre juttatása az oktatásban, főként a tagállamok nyelvének oktatása és kölcsönös megismerése révén;
- az országok közötti mobilitás ösztönzése a tanárok és a diákok számára, többek között a külföldi országban folytatott résztanulmányok és az ott szerzett diplomák elismertetése révén;
- az oktatási intézmények közötti együttműködés szorgalmazása;
- az információk és tapasztalatok intenzívebb cseréje a tagországok oktatási rendszereit érintő azonos problémákról;
- az ifjúsági csereutaknak és az oktatásban, képzésben dolgozó tanárok cseréjének ösztönzése;
- a távoktatás fejlesztésének előmozdítása.

3. A Közösség és a tagországok támogatják az együttműködést más országokkal, az oktatás területén tevékenykedő nemzetközi szervezetekkel, különösen az Európa Tanáccsal.

4. Az ebben a cikkelyben jelzett célkitűzések megvalósítása érdekében a Tanács

- a 189/b cikkelyben rögzített eljárással összhangban a Gazdasági és Szociális Bizottsággal és a Regionális Bizottsággal történő egyeztetés után ösztönző intézkedéseket léptet életbe a tagállamokban érvényes törvények és jogszabályozók összehangolása nélkül;
- a Bizottságban minősített többséggel hozott indítvány alapján fogadja el az ajánlásokat.

127. cikkely

1. A Közösség olyan szakképzési politikát fog megvalósítani, amely támogatja és kiegészíti a tagállamok tevékenységét, miközben tiszteletben tartja a szakképzés tartalmi és szerkezeti kérdéseiben fennálló felelősségüket.

2. A Közösség tevékenységének célja:

- alkalmazkodás az ipari termelésben bekövetkezett változásokhoz, elsősorban a szakképzés és az átképzés révén;
- az iskolarendszerű és a felnőtt-szakképzés fejlesztése a munkaerőpiaci integráció és reintegráció elősegítése céljából;
- a bejutás megkönnyítése a szakképzési rendszerbe a tanárok, szakoktatók, és különösen a fiatalok mobilitásának ösztönzése;
- a vállalatok és szakképző intézmények közötti együttműködés előmozdítása a gyakorlati képzés területén;
- az információk és tapasztalatok cseréjének bővítése a tagországok szakképzési rendszereit érintő azonos problémákról.

3. A Közösség és a tagországok támogatják az együttműködést más országokkal, valamint a szakképzés területén tevékenykedő nemzetközi szervezetekkel.

4. A Tanács összhangban a 189/c cikkelyben rögzített eljárással az egyeztetés után a Gazdasági és Szociális Bizottsággal az ebben a cikkelyben jelzett célkitűzések megvalósítását szolgáló intézkedéseket léptet életbe, anélkül, hogy sor kerülne a tagállamokban érvényes törvények és jogszabályok összehangolására.

(fordította: Tót Éva)



KUTATÁS KÖZBEN

ISKOLAVEZETŐK – A MENEDZSERKÉPZÉS ÚJ KLIENSEI?

A rendszerváltás után az állami oktatás helyébe a helyi – zömmel önkormányzati – fenntartású iskolarendszer lépett. Az oktatásfinanszírozás rendszere megváltozott: a korábbi bázisalapú finanszírozást központilag a normatív, helyi szinten az alku-jellegű finanszírozás váltotta fel; az inflációt az iskoláknak részben maguknak kellett valahogy „kezelni”. Az iskolák vezetőinek a napi távú informálódás és az állandó „mozgásban lét”, aktivitás is számtalan területen új kihívást jelentett. Így például a lassan beinduló pályázati rendszer, amellyel az iskola segíthetett az állandó finanszírozási gondokon, megkövetelte a sokféle figyelmet, a flexibilitást. Egyéb, stratégiai típusú kérdések kezelése: mint a gondoskodás a tanulólétszámról, az iskolai szerkezet változtatását célzó kísérletek – akár divatként, akár tudatos tervezéssel – is az iskolák stratégiai vezetési kérdéseinek részévé váltak.

Mindez objektíve változtatta meg az iskolaigazgatók feladatkörét, így helyzetét is. E helyzet szubjektív „lecsapódásáról” mindeddig nem rendelkezünk elegendő információval. Ezt pótolta az a vizsgálat, amelyet egy nemzetközi együttműködéssel folyó innovációs munka[†] keretében folytattunk 1992 tavaszán. A vizsgálat célja az oktatásügyi vezetőképzésre vonatkozó vélemények megismerése és a vezetőképzési igények feltérképezése volt; a legérzékenyebbek, az iskolavezetők körében.

A vizsgálat a magyar közoktatási hálózat teljes vertikumát átfogta. Az országos minta három rétegszempontot vett figyelembe: a települést (Budapest, nagyváros, kisváros, község), az iskola típusát (általános, gyógypedagógiai, gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző, szakiskola), valamint a megkérdezett beosztását (igazgató vagy igazgatóhelyettes). A megkérdezés postai úton történt. A kiküldött 1600 kérdőívből mintegy 1000 érkezett vissza.[‡]

Az alábbi összefoglaló a megkérdezettek vezetőképzési iránti igényére és hajlandóságára koncentrál, amely a vizsgálat tapasztalatai szerint igen nagymértékű. Ennek motívumai, tartalma minden bizonnyal hasznos információval szolgál az oktatás e, talán leggyorsabban pluralizálódásnak indult területén a képzési kínálat és az irányítási szakemberek számára. Másfelől, e kérdéskörből szemlélve mód nyílik az oktatásügy egy fontos ágensének saját munkája megítélésére, és az erről alkotott véleménynek – mint az oktatáshoz való viszonyuk egyik indikátorának – elemzésére is.

Igények a részvételre a vezetőképzésben

Annak, hogy egy iskolavezető fontosnak vagy hasznosnak gondolja az iskolai vezetőképzés szervezett tanulását, több indoka lehet. Van, ahol az ilyen képzés az igazgatói kinevezés

[†] Holland-Magyar Iskolai Vezetőképző Program (TEDISC).

[‡] Az adatfeldolgozást a Szocio-Reflex Független Társadalom- és Piackutató Kft. végezte.

feltétele, és van, ahol az oktatásirányítás „iskolázza be” a vezetőnek kiszemelt vagy már kinevezett személyt. Minthogy Magyarországon ma egyik helyzet sem áll fenn, a vezetőképzésben való részvétel indokát az oda menni szándékozók „oldalán” célszerű keresni. Ez lehet a képzettség révén fennálló előny biztosítása a kapott bizonyítvány révén, pályázás vagy újrapiályázás esetén. Lehet viszont a nagyobb tudásra, amelyet egy ilyen kurzus kínál. S nyilván az sem elhanyagolható szempont, hogy egy ilyen képzés a részt vevők számára szociális teret, szakmai azonosságon alapuló társas együttléteket biztosít.

Vizsgálatunk tanúsága szerint a fenti lehetőségek közül a tudás, a gyakorlatban jól érvényesíthető vezetési kompetencia megszerzése, s ebben a vezetőképzés jelentős szerepe a döntő indoka az igazgatók képzés iránti igényének. A tudás fontosságát aláhúzza, hogy maga a végzettség, annak formai tanúsítása önmagában nem vonzerő. S míg nagyfokú egyetértés van abban, hogy a sikeres iskolaigazgatás tanulásának a gyakorlat a fő terepe, a képzés fontossága alapvető a vizsgálat minden csoportja számára, s az igazgatói munka sikerességének kulcsát a képzettségben látják.

Kérdőívünkben általában kerestük a választ arra, hogy mekkora az igény a „jó minőségű” vezetőképzésre. Azt, hogy ez mit jelent, sokoldalúan igyekeztünk körüljárni, módot adva a választási alternatívák mellett a saját iniciatíváknak is; e helyütt néhány fontosabb terület, a vezetőképzésben oktatandó tematikák, a kurzus teoretikus vagy gyakorlat-központú alapozása, a képző intézmények, s az előadók körének ismertetésére szorítkozunk.

A képzési forma

A vizsgálat tapasztalatai alapján az iskolavezetői tanfolyam igényelt tananyagstruktúrája nem a hagyományos pedagógus-továbbképzés, hanem egyértelműen a menedzsmentképzés tipikus tematikáját követi; legfontosabbnak tartott elemei a konfliktuskezelés, a szervezésemelés és szervezete-fejlesztés, a pénzügyek és gazdálkodás, a kommunikáció és a jog. Ez azt is megmutatja, hogy az iskolavezetők a pedagógiai vezető szerephez képest markánsan más szerepkészlet betöltését tartják szükségesnek az intézmény sikerességének érdekében. S az, hogy a hagyományos menedzsment tematikák közül éppen a marketing sorolódik hátrébb, az általában elutasított hagyományos pedagógiai tárgyak mögé, arról árulkodik, hogy bár mindazok a pénzügyi, jogi, szociálpszichológiai jellegű problémák, amellyel az iskoláknak az elmúlt években már szembe kellett nézniük, beépültek és elfogadtartak a vezetői gondolkodásban. Az iskolának a piaci igényeknek megfelelő ismereteket, azokat, amelyek még nem jelentkeznek kihívásként az intézmények számára, vagy nem ismerik fel, vagy nem szívesen fogadják. E hipotézis érvényét csökkentheti viszont a marketing tantárgyak közti legnagyobb szórás.

Tananyag, előadás

Abban, hogy milyen is a „jó képzés”, szinte mindenki számára a tananyag volt a vízválasztó. Alapvető a tananyag 74%, elég fontos 23% számára. (Különösen azok hangsúlyozták ezt, akik a vezetői képzettséget az igazgatói pályázatok feltételeként támasztandó követelménynek gondolták, továbbá azok, akik azt is hangsúlyozták, hogy az iskolavezetés nem standard tartalmú, hanem változóban levő tevékenység.) Viszont a *taneszközök*, a *képzési szint* éppúgy nem a képzés minőségének kulcskérdése, mint az, hogy mi maga a képző intézmény.

A második legfontosabb szempont: az *előadók*. (Ezt elsősorban az igazgatók és a nők hangsúlyozták.) Az előadók kulcsszerepe a gimnáziumok vezetőinél jön inkább szóba, s a középkorosztályok jellemző választása, az idősekhez képest, akik inkább a *metodikák*, s a legfiatalabbak, akik egyértelműen a *tananyag* meghatározó szerepét tekintik a minőség fő kritériumának. A vezetőképző kurzuson alkalmazott metodikák fontossága inkább a gyen-

gébb pozitív attitűd-választásban fejeződött ki, s lett így a 3. legfontosabb, a képzés minőségét megszabó kritérium. (Az általános iskolai és gyógypedagógiai intézmények vezetői tartják ezeket fontosabbnak, és közülük is inkább a középkorúak.)

A szívesen látott előadók körében legnépszerűbbek az újfajta vezetői tudás letéteményesei, a jogi, pénzügyi szakemberek, és a szakmai tapasztalattal bírónak tekintett gyakorló iskolaigazgatók. Az, hogy az ő szereplésük sokkal fontosabb az igazgatóhelyettesek, mint a kinevezett vezetők számára, a praxisba helyezi a közvetítés sikerességének kulcsát vagy bizonyítékát, bár a képzés itt is szükséges előfeltételnek látszik. Az oktatásügyi vezetőképző szakemberek jelenlétét inkább az igazgatók preferálják. A gyakorló igazgatók elfogadottsága előadóként az életkor függvényében nő, míg az általános és az iskolai vezetőképző szakembereket elsősorban a fiatal megkérdezettek igénylik. Az oktatásügyi vezetőképzés szakembereinek magas, kétely nélküli elfogadottsága alátámasztja a megelőző vezetőképzések pozitív megítélését is.

A képzés jellege iránti igény erősen praxisorientált. A szükségesnek ítélt gyakorlat aránya átlagosan 60%, de nem elhanyagolható mértékű a mintában azok száma sem, akik 80%-nyi vagy annál is több gyakorlatra gondolnak.

A képző intézmények köre

A vezetőképzésben részt vevő intézmények köre széles: vezetőképző kurzusokat szervezhet a minisztérium által fenntartott képzőhely éppúgy, mint a megyei pedagógiai intézetek, s a magán vezetőképző cégek is. A pedagógusképzés iránti szkepszisre a felsőoktatási intézmények alacsony elfogadottsága utal.

Résztétel a tanfolyamon

A vizsgálat általános tapasztalatai megmutatták az igazgatók involváltságát a vezetőképzésben: csaknem a minta kétharmada, 62% „mindenképp” részt venne egy olyan további iskolai vezetőképzőn, amelyet jó színvonalúnak ítélt. Hozzá véve ehhez a feltételes részvételi szándékot, több, mint 80%-os a kereslet. Valamennyi csoport magas érdeklődése mellett a képzésre a férfiak nagyobb arányban vállalkoznak, mint a nők. A középkorosztály (35 és 45 év között) a legnyitottabb, s a legidősebb iskolavezetők egy része is változatlanul késznek mutatkozik a vezetőképzésre.

Abból, hogy sok igazgató szívesen venne részt iskolai vezetőképzésben, még nem következtethetünk a szándék komolyságára. Ezt elsősorban az áldozatvállalás foka; körülményeinek, lehetőségeinek a megfontolása mutatja. A vezetőképzéshez igényelhető külső hozzájárulást a munkahelyi időkedvezmény, és a tanfolyamok költségeinek térítése jelenti. A kérdezettek szerint a vezetőképző költségeihez az iskolafenntartó részleges hozzájárulása várható, 20% szerint biztos, 40% szerint valószínű.

A kérdezettek a számukra legmegfelelőbb időpontokat és helyszíneket hasonló összintességgel gondolták végig. Bár közös jó időpontot nehéz találni, a munkaidő egy részében és a szabadidőben tartott tanfolyam jónak tűnik, míg a legvédehetőbb a hétvége, s a nyári szüenidő sem tűnik szerencsésnek. A tanfolyam elképzelt formája, érthetően településfüggő; általában a bejárós, lakóhelytől nem távoli formák a kedveltek, a városiak és a budapestiek – érthetően – lakóhelyükön kívánják a képzést. Ugyanakkor a távoktatás éppen a falusiak esetében nem népszerű.

A megkérdezettek több, mint fele maga is hajlandó anyagi áldozatot hozni a vezetőképzésben való részvételért. Köztük is elsősorban az általános iskolák vezetői, s nagyobb arányban a női vezetők készek erre.

A vizsgálat egyik figyelemre méltó információját az szolgáltatta, hogy a további vezetőképzésben való részvétel szándéka annak ellenére nagy, hogy a megkérdezettek mintegy kétharmada (ezek egyötöde többször is) már végzett valamilyen iskolai vezetőképzőt, s azt nem tartotta haszontalannak. Általában pozitívan (46% elég jónak, 36% kifejezetten jónak) értékelték, s összesen 17%-uk ítélte gyöngének vagy rossznak. E – többnyire a megyei és a fővárosi pedagógiai intézetek által szervezett – egy éves tanfolyamok oklevéllel zárultak, díjukat nem a kérdezettek, hanem a fenntartó – az állam, majd az önkormányzat – fizette. A teljes mintához viszonyítva 30% végzett 1985 előtt, 23% 1985 és 89 között, 17% pedig azóta iskolai vezetőképző tanfolyamot; ez, a megkérdezettek kormegoszlását is figyelembe véve a vezetőképzés folyamatosságáról és mennyiségi fejlődéséről is tanúskodik. Ennél azonban jóval nagyobb fejlődési ütemet is engedne az itt feltárt vezetőképzési igény kielégítése; hozzá véve azt is, hogy ma még nincs formális követelménye a vezetőképzettségre vonatkozó igazgatói kinevezésnek, valamint azt, hogy a megkérdezett igazgatók e képzést másoknak is hozzáférhetővé tennék.

Az, hogy a megkérdezettek szerint az iskolai vezetőképző ismeretek nem csupán a működő igazgatók számára szükségesek, arról tanúskodik, hogy az iskolavezetési szakmát a magyar iskolavezetők egyben kultúrahordozónak, kommunikációs „nyelvnek” is tekintik. Az, hogy a vezetést az iskolavezetők nem zárt, „céhes típusú” szakmának tételezik, azt jelenti, hogy az iskolát nyitott intézménynek tekintik, amelyben az intézményt körülvevő résztvevők mind-egyike számíthat a jobb együttműködésre, a szempontok kölcsönös figyelembe vételére.

1. TÁBLA

A vezetőképzőn oktatott tantárgyak preferencialistája (öt fokozatú skála szerint)

Tantárgy	Átlag	Szórás
Konfliktuskezelés	3,74	0,07
Szervezéstudományok	3,54	0,17
Pénzügy, gazdálkodás	3,56	0,15
Kommunikáció	3,41	0,24
Jog	3,37	0,11
Személyzeti munka	3,26	0,15
Pszichológia	3,19	0,21
Csoportépítés	3,04	0,13
Oktatáspolitiká	3,02	0,26
Szociálpszichológia	3,01	0,25
Pedagógiaelmélet	2,84	0,25
Egészségügy, mentálhigiénia	2,61	0,25
Piacutatás, marketing	2,48	0,66
Számvitel	2,47	0,34

Összegzés

A vizsgálat hipotézise az volt, hogy a magyar iskolavezetők nyitottak az iskolai vezetőképzésre, mert egy új típusú vezetői tudás megszerzésének igénye él bennük. Az eredmények azonban azt is megmutatták, hogy az igazgatók az iskolavezetői munkát önálló (több, mint 50%) vagy részben önálló (csaknem 40%) szakmának tekintik. Érzékelik, hogy ez a tudás más, mint az, amire a jó szaktanárnak szüksége van, másnak tartják, mint a többi pedagógusmunkát. A professzionalizálódást, illetve az ennek elemeiből összeálló szemléletet szükségesnek, sőt nélkülözhetetlennek vélik.

Tapasztalataink szerint az iskolai menedzsment az igazgatók számára olyan kultúra elsajátítását jelenti, amely lehetővé teszi a társadalmi változások folyamatok kihívásaira adandó lehetséges válaszok megfogalmazását. Ezt a vizsgálat szinte minden pontja alátámasztja; bizonyossággal elég áttekinteni a vezetőképzőn fontosnak tartott tantárgyak preferencialistáját (lásd I. tábla).

Balázs Éva

AZ ISKOLAI MENEDZSERKÉPZÉSRŐL

A három évre tervezett Regionális Oktatásügyi Vezetőképzési Program, kapcsolódva a NESA és a TEMPUS támogatásával meginduló országos vezetőképzési hálózat kiépítéséhez, azt célozza meg, hogy segíti az ország észak-dunántúli régiójában az oktatásügyi vezetők képzésével foglalkozó iskolák kialakulását, a leendő oktatók képzését, a NESA program eredményeként előálló tananyagok, taneszközök alkalmazásával pedig egy korszerű vezetőképzési kultúra meghonosodását.

A hálózatfejlesztő munka első lépéseként igényfelmérést végeztünk a potenciális klientúra legjelentősebb csoportja: az iskolaigazgatók és helyetteseik körében.[†] A vizsgálat célja: tájékozódás a vezetőképzéssel kapcsolatos igényekről, mindenekelőtt a tervezett képzés tartalmára és formáira vonatkozó várakozásokról. A felmérés során a kérdőíves vizsgálat módszerét alkalmaztuk. Mérőeszközként a NESA-program keretében kifejlesztett kérdőívnek az országos vizsgálat tapasztalatait figyelembe vévő, átdolgozott, továbbfejlesztett változatát használtuk. A postai úton végzett vizsgálat kiterjedt az észak-dunántúli régió valamennyi iskolaigazgatójára, és irányított mintavételrel a régió iskoláinak felében az igazgatóhelyettesekre.

Az empirikus vizsgálat keretében véleményt kértünk az iskolaigazgatói munka tartalmáról, annak változásáról, a vezetőképzés rendszerszintű szabályozásáról; a tervezett program tartalmi, formai, szervezeti kereteinek kialakításáról; a megkérdezettek korábbi vezetőképzési tapasztalatairól.

Szakma-e az iskolaigazgatás?

Miután a kérdezettek 41%-a válaszolt erre határozott igennel, megállapítható, hogy az iskolavezetői tevékenységnek mint önálló professziónak a sajátos jegyei csupán részben alakultak ki. Ugyanakkor a professzionalizálódás folyamatát mutatja az a tény, hogy a válaszadók közel fele (49%) önálló szakmai jegyeket felmutatónak véli, s csupán minden tizedik megkérdezett (10%) utasította el mint önálló szakmát.

A vezetőképzés bevezetése

A válaszadók nagy része egyetért azzal, hogy iskolaigazgatói feladatokat vezetőként csak az lásson el, aki az e területre vonatkozó speciális képesítéssel rendelkezik (64%). A kötelező képzés későbbi bevezetését a válaszadók 47%-a támogatná. A működő iskolaigazgatók

[†] Az elsődleges adatfeldolgozás a *Szocio-Reflex Független Társadalom- és Piackutató Kft.* közreműködésével készült.

Tapasztalataink szerint az iskolai menedzsment az igazgatók számára olyan kultúra elsajátítását jelenti, amely lehetővé teszi a társadalmi változások folyamatok kihívásaira adandó lehetséges válaszok megfogalmazását. Ezt a vizsgálat szinte minden pontja alátámasztja; bizonyossággal elég áttekinteni a vezetőképzőn fontosnak tartott tantárgyak preferencialistáját (lásd I. tábla).

Balázs Éva

AZ ISKOLAI MENEDZSERKÉPZÉSRŐL

A három évre tervezett Regionális Oktatásügyi Vezetőképzési Program, kapcsolódva a NESA és a TEMPUS támogatásával meginduló országos vezetőképzési hálózat kiépítéséhez, azt célozza meg, hogy segíti az ország észak-dunántúli régiójában az oktatásügyi vezetők képzésével foglalkozó iskolák kialakulását, a leendő oktatók képzését, a NESA program eredményeként előálló tananyagok, taneszközök alkalmazásával pedig egy korszerű vezetőképzési kultúra meghonosodását.

A hálózatfejlesztő munka első lépéseként igényfelmérést végeztünk a potenciális klientúra legjelentősebb csoportja: az iskolaigazgatók és helyetteseik körében.[†] A vizsgálat célja: tájékozódás a vezetőképzéssel kapcsolatos igényekről, mindenekelőtt a tervezett képzés tartalmára és formáira vonatkozó várakozásokról. A felmérés során a kérdőíves vizsgálat módszerét alkalmaztuk. Mérőeszközként a NESA-program keretében kifejlesztett kérdőívnek az országos vizsgálat tapasztalatait figyelembe vévő, átdolgozott, továbbfejlesztett változatát használtuk. A postai úton végzett vizsgálat kiterjedt az észak-dunántúli régió valamennyi iskolaigazgatójára, és irányított mintavételrel a régió iskoláinak felében az igazgatóhelyettesekre.

Az empirikus vizsgálat keretében véleményt kértünk az iskolaigazgatói munka tartalmáról, annak változásáról, a vezetőképzés rendszerszintű szabályozásáról; a tervezett program tartalmi, formai, szervezeti kereteinek kialakításáról; a megkérdezettek korábbi vezetőképzési tapasztalatairól.

Szakma-e az iskolaigazgatás?

Miután a kérdezettek 41%-a válaszolt erre határozott igennel, megállapítható, hogy az iskolavezetői tevékenységnek mint önálló professziónak a sajátos jegyei csupán részben alakultak ki. Ugyanakkor a professzionalizálódás folyamatát mutatja az a tény, hogy a válaszadók közel fele (49%) önálló szakmai jegyeket felmutatónak véli, s csupán minden tizedik megkérdezett (10%) utasította el mint önálló szakmát.

A vezetőképzés bevezetése

A válaszadók nagy része egyetért azzal, hogy iskolaigazgatói feladatokat vezetőként csak az lásson el, aki az e területre vonatkozó speciális képesítéssel rendelkezik (64%). A kötelező képzés későbbi bevezetését a válaszadók 47%-a támogatná. A működő iskolaigazgatók

[†] Az elsődleges adatfeldolgozás a *Szocio-Reflex Független Társadalom- és Piackutató Kft.* közreműködésével készült.

döntő többsége (77%) helyeselné azt, hogy a kinevezett igazgató utólag kötelezhető legyen vezetőképző tanfolyam elvégzésére.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a működő iskolavezetők fontosnak tartják a speciális képzést maguk számára, nagy részük ennek valamilyen kötelező formájával is azonosulni tud. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a vezetőképzést mint a kinevezés feltételét, illetve a megszerzett képzettség megújítását nagy arányban utasítják el az egyetemi végzettséggel rendelkezők, valamint a szakközépiskolák vezetői. Elképzelhető, hogy az okok között az első csoport esetében jelentős szerepet játszik az egyetemi végzettség univerzálisnak tételezése. A szakközépiskolai vezetők körében ehhez még hozzájárulhat az, hogy – az intézmény jellegéből adódóan – szoros szálakkal kötődik a gazdasági szférához, és ezen körülmények között az iskola sikeres vezetése az átlagos iskolavezetőhöz képest magasabb színvonalú menedzseri ismeretek létezését követeli meg az iskola vezetőitől. Ennek megszerzésére – éppen a vállalati, gazdasági kapcsolatrendszeren keresztül – viszonylag jó eséllyel rendelkeznek.

A vezetőképzés szabályozása

Habár az érintettek közel negyede (23%) úgy véli, hogy a vezetőképzésnek állami monopóliumnak kell lennie, találkozhatunk ellentétes vélekedéssel is, miszerint a piaci mechanizmusokra kell bízni a vezetőképzés sorsának alakulását (14%). A relatív többség (48%) azzal tud azonosulni, hogy állami szabályozás mellett bárki vállalkozhasson vezetőképző kurzusok szervezésére, tartására. A működő iskolavezetők egyetértének olyan korlátozott állami szerepvállalással, amely nem terjedne túl a keretfeltételek és a kvalifikációs eljárás meghatározásán.

A regionális vezetőképzési rendszer kiépítése

Az iskolavezetők megítélése szerint egy regionális szintű vezetőképzés megteremtésében alapvető feladata van az államnak. 52%-uk nagy szerepet, további 40%-uk kis szerepet szán neki. Különösen a megyei önkormányzatok szerepét látják lényegesnek az érintettek: 26%-uk nagyobb, 45%-uk kisebb mértékű részvételüket tartja indokoltnak, és csupán negyedük (25%) ítéli szükségtelennek közreműködésüket. Egy leendő vezetőképző rendszer kiépítését a potenciális klientúra véleményének tükrében elsősorban a megyei pedagógiai intézetekre lehetne alapozni. Elfogadottságuk kiemelkedő mértékű, a válaszadók többsége nagy szerepet szán nekik (59%), de további 31% is szükségesnek véli a részvételüket a vezetőképzés rendszerének kialakításában.

Összességében tehát úgy tűnik, hogy az iskolavezetők jelentős szerepet a regionális vezetőképzés kialakításában mindenekelőtt a megyei pedagógiai intézeteknek, ezt követően az államnak és a megyei önkormányzatoknak szánának, bár egyetértének a felsőoktatás számottevő részvételével is.

Tartalmi elvárások a vezetőképzéssel szemben

A válaszadók az iskolavezetői munkát olyan tevékenységnek tartják, amelyre kizárólag elméleti képzéssel nem lehet felkészülni. A döntő többség (75%) megítélése szerint az elméleti és gyakorlati képzés harmóniájára van szükség. Egy kialakítandó vezetőképzési rendszer esetében meghatározó jelentőséget tulajdoníthatunk a felkészítés tartalmának.

A vezetőképzés személyi és intézményi háttere

Tájékoztatásunk kiterjedt annak vizsgálatára is, hogy a potenciális tanfolyami résztvevők kiket látnának szívesen előadóként. Akárcsak korábban, most is kiemelten pozitív a megyei pedagógiai intézetek fogadtatása. Az általuk kínált tanfolyamokon a többség (54%) szívesen,

34% esetleg venne részt. Az egyértelműen elutasítók aránya viszonylag alacsony, mindössze 11%.

Hasonlóan vélekednek az érintettek a pedagógusképző főiskolákról is, bár némileg kisebb az elfogadottságuk (szívesen: 42%, esetleg: 40%). Közel áll még egymáshoz az országos kutatóintézetek, valamint a külföldi intézmények mint lehetséges képzőhelyek alkalmasságának megítélése (szívesen: 18%, 27%, esetleg: 37%, 34%).

Végezetül megállapítható, hogy a magáncégeket, illetve a nem oktatásra szakosodott menedzserképzőket a megkérdezettek egyértelműen elutasítják (szívesen: 3%, 11%, esetleg: 27%, 29%), ez különösen a gimnáziumban dolgozók esetében mutatkozott markánsan (67%, 65%).

Összegzésként elmondható, hogy a potenciális klientúra a lehetséges képző intézmények közül a megyei pedagógiai intézeteknek tulajdonítja a legfontosabb szerepet egy regionális vezetőképzési rendszer megalkotása során. A vélemények elsősorban az iskolai végzettség, az iskola-, valamint a településtípus alapján különböztek a leggyakrabban és legmarkánsabban. Említésre méltó, hogy a vélemények közötti különbségek gyakorta azonos csoportba tereltek az egyetemi végzettségű, a megyei jogú városok középiskoláiban – különösen gimnáziumaiban – működő vezetőket, valamint a főiskolai végzettségű, községi általános iskolák igazgatóit és helyetteseit.

A vezetőképzés szervezési kérdései

A vezetőképzési rendszer kiépítése szempontjából fontos, hogy sikerüljön olyan szervezési megoldásokat találni, amelyek összhangban vannak a potenciális klientúra igényeivel. A válaszadók csaknem 2/3-a (65%) a több, rövidebb szakaszból álló formát tartja legmegfelelőbbnek.

A kérdőíven felkínált nyolc lehetőség közül említésre méltó arányban (20% fölött) mindössze három szervezési formát választottak. A felkínált lehetőségek rangsorát az említés gyakorisága alapján az alábbiakban mutatjuk be.

- I. Egy tanéven belül több intenzív szakasz (31%)
- II. Két tanévben több, egymásra épülő szakasz (23%)
- III. Egy tanéven belül 2–4 intenzív szakasz (20%)

A tanfolyamok strukturális eleme a tanterv. Ennek felépítése, a tananyag elrendezése lehet lineáris vagy moduláris. A megkérdezettek relatív többsége (39%) mindkettőt elfogadhatónak tartja, a modulárist közel kétszer annyian választották, mint a lineárist (38%, 19%).

A tanfolyamok szervezésének idejéről tájékozódva megállapítható, hogy igazán alkalmas időszakot nagyon nehéz találni. Nagyon jónak a munkaidőben és iskolai szünidőben, végyesen szervezett kurzusokat minősítették, ezt is mindösszesen 22%-uk.

A vezetőképző kurzusok szervezésére vonatkozóan alapvető fontosságú információnak tekinthető, hogy a leendő tanfolyami hallgatók milyen szempontok alapján döntenek részvételükről. Az „alapvető”, illetve „elég fontos” válaszok alapján az alábbi rangsor alakult ki.

- I. Tananyag (97%)
- II. Előadók (93%)
- III. Metodikák (81%)
- IV. Képző intézmény (75%)
- V. Használt taneszközök, média (52%)
- VI. Az ígért bizonyítvány vagy képzettségi szint (41%)
- VII. Csoportösszetétel (36%)

Összességében megállapítható, hogy a potenciális klientúra véleményét kevésbé befolyásolja a képzés során szerzhető bizonyítvány, valamint a csoport várható összetétele. E két

tényezőt a válaszadók abszolút többsége a „nem befolyásolja”, illetve a „nem számottevő” kategóriába sorolta (nem befolyásolja+nem számottevő: 18%+37%; 25%+34%). A vezetőképzés iránti érdeklődést tükrözi az a tény, hogy a válaszadók relatív többsége (47%) hajlandónak mutatkozik anyagi áldozat vállalására is.

Az adatok azt mutatják, hogy megindult az iskolavezetés professzionálódásának folyamata. Ennek egyik jeleként egyre markánsabb igény fogalmazódik meg nem csupán a vezetőképzés létrehívására, hanem annak jogi szabályozására, tartalmára, lehetséges formáira vonatkozóan is.

A megkérdezettek többsége olyan állami szerepvállalással tud azonosulni, mely elsősorban a jogi keretek megteremtésére és a működtetés anyagi feltételeinek biztosítására korlátozódik. Ugyancsak fontosnak ítélik a különböző vezetőképző kurzusokon szerzhető kvalifikáció állami szintű szabályozását.

A potenciális klientúra korszerű tartalmú, a felnőttoktatás modern eszközeit és módszereit alkalmazó, az elmélet és a gyakorlat harmóniáját biztosító képzésre tart igényt. Képzésben való részvételüket elsősorban a kínált tananyag, az előadók személye, valamint az oktatás módszere és a képzést kínáló intézmény típusa alapján döntenek el. Kitüntetett szerepet tulajdonítanak a pedagógiai intézeteknek, szervezési formaként pedig a bejárásos, intenzív szakaszokból álló képzést részesítik előnyben. A megkérdezettek nem elhanyagolható szerepet látnak az önkormányzatok részéről a vezetőképző hálózat megteremtésében, működtetésében és a kurzusokon való részvétel biztosításában.

Annási Ferenc & Baráth Tibor

AZ ÚJ OKTATÁSI TÖRVÉNYRŐL ÉS AZ OKTATÁS KÖLTSÉGEIRŐL

Az Oktatókutató Intézet a Szocio-Reflex Független Társadalom- és Piackutató Kft. közreműködésével 1993. végén kérdőíves felmérést végzett az ország felnőtt lakosságát képviselő 1000 fő részvételével. A felmérésben szereplők lakóhely, nem, életkor és iskolai végzettség szerint az ország 18 év feletti lakosságát reprezentálják. Az alábbiakban a kérdőívben szereplő témakörök közül az új közoktatási törvény néhány fontosabb rendelkezésével, az iskolaszékek megítélésével, és a szülőkre nehezedő oktatási költségekkel kapcsolatos válaszokat ismertetjük.

Az új közoktatási törvényről

A parlament által 1993 nyarán elfogadott új közoktatási törvényről a felmérés időszakára a kérdezettek mintegy kétharmada értesült. Közöttük nagyobb arányban voltak azok, akiket családjuk révén is jobban érint az új jogszabály: az általános-, vagy középiskolás gyermekesek háromnegyedéhez jutottak el az információk az új törvény létezéséről. A jobban tájékozottak közé nagyobb arányban tartoztak a 40 év alattiak, valamint a budapestiek és a megyeszékhelyeken élők, míg a falvakban lakók közül csupán minden második megkérdezett volt tájékozott. Az értesültség ténye a kérdezettek iskolázottságával is kapcsolatot mutat: az érettségizettek közül az átlagnál jóval többen, a felsőfokú végzettségűek közül pedig csaknem mindenki hallott már az új törvény parlamenti megszavazásáról.

Az új törvényről már korábban is értesültek egyharmada nem tudta megmondani, hogy miért volt szükség új törvény létrehozására. A válaszolók körében azok az érvek voltak a leggyakoribbak, amelyek a régi törvény ellenében próbálták megmagyarázni az új elfogadását: 35 százaléknyan voltak, akik szerint egyszerűen a régi törvény „rossz volta” tette szük-

tényezőt a válaszadók abszolút többsége a „nem befolyásolja”, illetve a „nem számottevő” kategóriába sorolta (nem befolyásolja+nem számottevő: 18%+37%; 25%+34%). A vezetőképzés iránti érdeklődést tükrözi az a tény, hogy a válaszadók relatív többsége (47%) hajlandónak mutatkozik anyagi áldozat vállalására is.

Az adatok azt mutatják, hogy megindult az iskolavezetés professzionálódásának folyamata. Ennek egyik jeleként egyre markánsabb igény fogalmazódik meg nem csupán a vezetőképzés létrehívására, hanem annak jogi szabályozására, tartalmára, lehetséges formáira vonatkozóan is.

A megkérdezettek többsége olyan állami szerepvállalással tud azonosulni, mely elsősorban a jogi keretek megteremtésére és a működtetés anyagi feltételeinek biztosítására korlátozódik. Ugyancsak fontosnak ítélik a különböző vezetőképző kurzusokon szerzhető kvalifikáció állami szintű szabályozását.

A potenciális klientúra korszerű tartalmú, a felnőttoktatás modern eszközeit és módszereit alkalmazó, az elmélet és a gyakorlat harmóniáját biztosító képzésre tart igényt. Képzésben való részvételüket elsősorban a kínált tananyag, az előadók személye, valamint az oktatás módszere és a képzést kínáló intézmény típusa alapján döntenek el. Kitüntetett szerepet tulajdonítanak a pedagógiai intézeteknek, szervezési formaként pedig a bejárásos, intenzív szakaszokból álló képzést részesítik előnyben. A megkérdezettek nem elhanyagolható szerepet látnak az önkormányzatok részéről a vezetőképző hálózat megteremtésében, működtetésében és a kurzusokon való részvétel biztosításában.

Annási Ferenc & Baráth Tibor

AZ ÚJ OKTATÁSI TÖRVÉNYRŐL ÉS AZ OKTATÁS KÖLTSÉGEIRŐL

Az Oktatókutató Intézet a Szocio-Reflex Független Társadalom- és Piackutató Kft. közreműködésével 1993. végén kérdőíves felmérést végzett az ország felnőtt lakosságát képviselő 1000 fő részvételével. A felmérésben szereplők lakóhely, nem, életkor és iskolai végzettség szerint az ország 18 év feletti lakosságát reprezentálják. Az alábbiakban a kérdőívben szereplő témakörök közül az új közoktatási törvény néhány fontosabb rendelkezésével, az iskolaszékek megítélésével, és a szülőkre nehezedő oktatási költségekkel kapcsolatos válaszokat ismertetjük.

Az új közoktatási törvényről

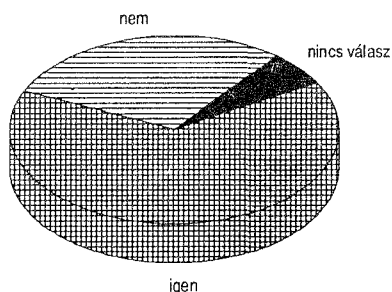
A parlament által 1993 nyarán elfogadott új közoktatási törvényről a felmérés időszakára a kérdezettek mintegy kétharmada értesült. Közöttük nagyobb arányban voltak azok, akiket családjuk révén is jobban érint az új jogszabály: az általános-, vagy középiskolás gyermekesek háromnegyedéhez jutottak el az információk az új törvény létezéséről. A jobban tájékozottak közé nagyobb arányban tartoztak a 40 év alattiak, valamint a budapestiek és a megyeszékhelyeken élők, míg a falvakban lakók közül csupán minden második megkérdezett volt tájékozott. Az értesültség ténye a kérdezettek iskolázottságával is kapcsolatot mutat: az érettségizettek közül az átlagnál jóval többen, a felsőfokú végzettségűek közül pedig csaknem mindenki hallott már az új törvény parlamenti megszavazásáról.

Az új törvényről már korábban is értesültek egyharmada nem tudta megmondani, hogy miért volt szükség új törvény létrehozására. A válaszolók körében azok az érvek voltak a leggyakoribbak, amelyek a régi törvény ellenében próbálták megmagyarázni az új elfogadását: 35 százaléknyan voltak, akik szerint egyszerűen a régi törvény „rossz volta” tette szük-

ségessé az új törvény megalkotását, s további 18 százaléknian a rendszerváltásra hivatkoztak, mint fő motiváló tényezőre. Egytizednyien voltak, akik szerint az új törvényre azért volt szükség, mert a régi elavult volt, s hozzá kellett azt igazítani a mai viszonyokhoz, a mai élethez, s további 4 százaléknian ugyancsak a korábbinál szélesebb körű lehetőségekkel magyarázták az új törvény igényét. 4 százaléknian az oktatási reform részeként értelmezik az új törvényt, s 3 százaléknian voltak, akik szakmai okokra hivatkoztak a kérdés megválaszolásakor.

1. ÁBRA

Hallott-e Ön az új közoktatási törvényről? (a válaszok megoszlása)

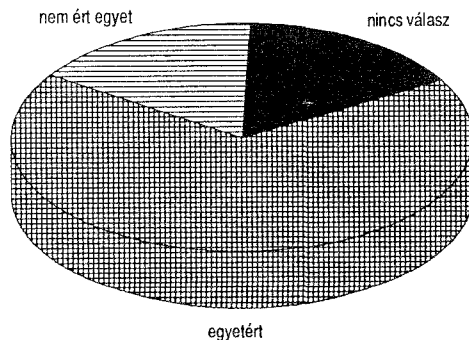


EDUCATIO
1994/2

Az új közoktatási törvény 16 éves korig kötelezővé teszi az iskolába járást még akkor is, ha már valaki elvégezte az eddig kötelezőnek tekintett 8 osztályt. A kérdezettek kétharmada (68%) egyetért a kötelező iskolába járás életkori kiterjesztésével, 16 százaléknian azonban ezzel ellentétes állásponton vannak. (Ugyancsak 16 százaléknian volt azoknak az aránya, akik nem tudtak a kérdésre válaszolni, s ők többnyire az idősebb, gyermekeik révén kevésbé érintett korosztályok tagjai közül, valamint a községekben élők köréből kerültek ki.)

2. ÁBRA

Egyetért-e Ön a 16 éves korig terjedő kötelező iskolába járással? (a válaszok megoszlása)



EDUCATIO
1994/2

A törvény ezen rendelkezését leginkább a fiatalok és a középkorúak, a fővárosban és a megyeszékhelyeken élők, valamint a legalább szakmunkásképző iskolát végzettek támogatják, az ellenzők között pedig a maguk is legfeljebb 8 osztályt végzettek, a kisebb vidéki városokban élők, a férfiak szerepelnek az átlagosnál valamivel gyakrabban.

Az új törvény nem ad egyértelmű eligazítást arra, hogy mit is kell a középiskolai képzésből valamilyen oknál fogva 14 éves korukban – ideiglenesen vagy véglegesen – kimaradt gyermekeknek a további 2 iskolaévben tanulniuk. Ezzel kapcsolatban néhány általunk elképzelhetőnek tartott megoldásról kértünk véleményt. A legtöbben (36%) azt tartanák helyesnek, ha a gyermekek ebben a plusz két esztendőben az elhelyezkedést segítő szakmai ismereteket (pl. számítógép-kezelés, adminisztrációs feladatok ellátása) tanulnának. További egynegyed volt azoknak az aránya, akik a hétköznapi élettel összefüggő, de nem feltétlenül az elhelyezkedést szolgáló ismereteket (pl. háztartás-vezetés, pénzkezelés, növénytermesztés stb.) oktatnának ezeknek a diákoknak, s ez utóbbi csoportba a 8 osztályt végzettek tartoztak az átlagosnál nagyobb arányban. A kérdezettek 8 százaléka ugyancsak új ismeretek szerzését tartaná kívánatosnak, ők azonban nem elsősorban a gyakorlati képzésre koncentrálnának, hanem inkább az ún. alapozó tárgyakból (matematika, magyar, történelem) adnának szélesebb körű ismereteket az általános iskolákban maradóknak. E csoport tagjai közé az átlagosnál nagyobb arányban tartoznak a felsőfokú végzettségűek, a fővárosiak és más nagyobb városokban lakók. A kérdezettek 17 százaléka nem új ismeretek adására, hanem a már megszerzettek alaposabb elsajátítására helyezné a hangsúlyt: ezen belül 11 százaléknian az eddig 8 osztályba tömörített ismeretanyag „széthúzását” javasolnák, 6 százaléknian pedig a 8 év alatt megtanultak ismétlésére fordítanák a plusz időt. A kérdezettek egytizedének – főként a 60 év felettieknek, az alacsony iskolázottságúaknak, az iskolás korú gyermeket nem nevelőknek elképzelésük sem igen volt erről a kérdéstről, az általunk felsorolt 5 megoldási kísérlet közül egyiket sem tudták kiválasztani a legígéretesebbként, további 3 százaléknian pedig az előbb felsoroltak helyett új javaslatokkal álltak elő.

Az új közoktatási törvény nem foglal állást amellett, hogy melyik életkorban váltsanak iskolát a gyermekek, nyitva hagyja a lehetőséget a már megszokott 8+4 osztályos iskolaszervezet, mind pedig az újabb – a 4+8, a 6+6, a 10 vagy a 12 osztályos – variációs lehetőségek előtt. A kérdezettek legnagyobb része (31 százaléka) – korábbi megkérdezések adataihoz hasonlóan – most is az elmúlt évtizedek során egyeduralkodó és megszokottá vált 8+4 osztályos képzési rendszert fogadná szívesen, de csaknem ugyanennyien (27 százalék) vannak, akik a 10 osztályos általános képzést és az azt követő középiskolai tanulmányokat tartanák kívánatosnak. Az előzőt különösen a 8 általános iskolát végzettek és a férfiak tartanák jónak; míg a 10 osztályos általános iskolát a legmegfelelőbbnek a szakmunkásképzőt végzettek 37 százaléka véli. A 4+8 osztályos iskolaszervezetet a felmérésben szereplők 6 százaléka tartja kívánatosnak, a legmagasabb közöttük a felsőfokú végzettségűek aránya, körükben a 10 éves korban történő iskolaváltást 11 százaléknian támogatják. A 12 éves korra eső iskolaváltást, azaz a 6+6 osztályos iskolarendszert a lakosság 5 százaléka (ugyancsak elsősorban a gimnáziumokban érettségizettek és a felsőfokú oktatási intézményekben diplomát szerzők); míg a 12 osztályosat a kérdezettek 13 százaléka tartja jónak. (A kérdésben 18 százaléknian nem tudtak állást foglalni, közöttük ezúttal is az idősebbek, az alacsony végzettségűek, a községekben lakók voltak a legtöbben.)

Az egyes iskolaváltási életkorok mellett kiállók válaszukat leggyakrabban pályaválasztási szempontokkal támasztották alá, hangsúlyozva, hogy az általuk említett életkor biztosítja leginkább a sikeres továbbtanulást. Így a 4+8 osztályos és a 6+6 osztályos iskolaszervezetet előnyben részesítők a korai szelekció fontosságára hívták fel a figyelmet, a képességek gyorsabb és teljesebb kibontakozását remélve. A 10 illetve 12 osztályos általános iskolát támo-

gatók a biztosabb, felelősségteljesebb döntést, a pályaválasztási érettséget remélik az általuk legkedvezőbbnek tartott formától, s emellett ugyancsak fontos szempontnak mutatkozik számukra az is, hogy csökkentsék (minél későbbre tolják) a gyermekek számára az iskolaváltással óhatatlanul együttjáró érzelmi törést. A jelenleg is leggyakoribb 8+4 osztályos iskolaszervezetet megtartani kívánók motívuma a bevált dolgokhoz ragaszkodás volt, de elhangzott az az érv is, hogy ily módon hamarabb keresővé válhatnak a fiatalok, mint ahogy az is, hogy lényegében úgy is a szülő dönti el, hogy hol tanuljon tovább gyermeke, s ily módon értelmetlen a pályaválasztás ennél későbbi életkorra halasztása.

Az iskolaszékekről

Az új oktatási törvény előírja az ún. iskolaszékek felállítását is. Ez azt jelenti, hogy bár a legtöbb általános és középiskolában a szülők nagy részének már minden bizonnyal hallania kellett erről a kérdésről, mégis a gyermeküket általános vagy középiskolába járató szülők 23 százaléka – akár tényleges bizonytalanságból, akár tájékoztatatlanságból adódóan – nem tudott állást foglalni azt illetően, hogy hasznosnak tartja-e ezeket az intézményeket. A tájékoztatlanok és tanácsatlanok aránya azonban a nem érintettek körében még ennél is magasabb, összességében meghaladja a kérdezettek egyharmadát. E csoportba a már említetteken, a családjuk révén nem érintetteken kívül az átlagosnál nagyobb arányban tartoznak az idősebbek és az alacsony iskolai végzettségűek, valamint a falvakban élők.

Az iskolaszékek ügyében tájékozottabbaknak mutatkozóknak egyébként többségükben helyeslik az iskolaszékek létrehozását, nem találtunk azonban lényeges különbséget az intézményt hasznosnak tartók (77%) és fölöslegesnek vélők (20%), vagy az egyéb megoldást javasolók (3%) társadalmi-demográfiai megoszlása szerint.

Érdekesebb azonban az, hogy mivel indokolják válaszukat a két eltérő álláspont képviselői. Az iskolaszék intézményét támogatók leggyakrabban azt remélik, hogy összefogja, egy kézbe tömöríti az iskolák gondjait (40%), további egynegyedük pedig azt várja, hogy segítségével a szülők hamarabb és jobban értesülnek az iskolával, a gyerekek tanulásával kapcsolatos dolgokról, történésekről. A válaszadók egyötöde a hatalom megosztása szempontjából helyesli az intézményt, hangsúlyozva, hogy így nem lesz „egyeduralom” az iskolában. További egytizednyien a gyerekek érdekeit tartották szem előtt, néhányan pedig a régmúlta, a korábbi hagyományokra illetve politikai okokra hivatkoztak az iskolaszék melletti érvként.

Ellenérvként leggyakrabban az hangzott el, hogy a szülők nem felkészültek erre a feladatra (20%), vagy, hogy az iskolák ügyeit nem „külső” személyekre, szervezetekre, hanem a pedagógusokra kell bízni (16%). Többen voltak, akik attól óvnak, hogy ezzel az intézkedéssel „a sok bába közt elvész a gyerek”, mások pedig egyéb megfontolásokból nem szimpatizálnak az iskolaszék intézményével.

Bár a törvény részletesen szabályozza az iskolaszékek jogait és kötelezettségeit, kérdőívünkben arra is kíváncsiak voltunk, hogy ez mennyire találkozik a lakosság elképzeléseivel: az emberek hogyan vélekednek arról, hogy az iskolaszékeknek milyen ügyekben kell hallatniuk hangjukat, milyen esetekben legyen döntési jogkörük, mikor pedig véleményalkotási jogosultságuk.

Meg kell jegyeznünk, hogy miután sokan nem hallottak még az iskolaszékekről, az erre a kérdésre adott válaszok csupán a valamivel tájékozottabbak véleményét tükrözik, ez azonban nem jelenti azt, hogy a kérdésre válaszolók közül is mindenki tisztában lenne az iskolaszék, mint intézmény mibenlétével.

Az általunk felsorolt 11 iskolai probléma többségében a legtöbben csupán véleményezési jogkört adnának az iskolaszékeknek, s ez alól egyedüli kivételként a szociális támogatások ügye jelentkezik, ahol a döntési jogkört ennél nagyobb arányban tartanák elképzelhetőnek.



Elsősorban a kifejezetten szakmai problémák, döntési helyzetek azok, amikor a megkérdezettek úgy ítélték meg, hogy ezekkel a kérdésekkel az iskolaszékeknek nem, vagy csak részben kell foglalkozniuk.

1. TÁBLA

Milyen dolgokba legyen beleszólása az iskolaszékeknek? (a válaszok megoszlása, %)

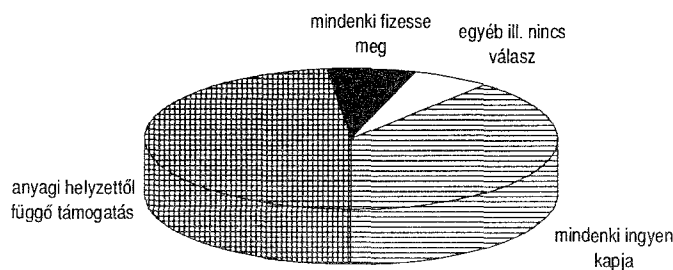
	Döntési jog	Véleményezési jog	Ne foglalkozzon vele	Nem tudja
Gyerekek fegyelmi ügyei	17	35	27	20
Tanárok kiválasztása	16	44	19	21
Tanterv kialakítása	12	37	30	21
Tankönyvek kiválasztása	12	37	30	21
Új tanítási módszerek bevezetése	14	39	25	22
Igazgató kinevezése	24	40	13	23
Iskola átadása az egyháznak	27	32	17	24
Induló tagozatok kiválasztása	22	41	15	23
Iskolai hitoktatás bevezetése	23	37	17	23
Szociális támogatás elosztása	37	33	10	20
Iskolajelleg meghatározása	27	39	13	22

Az iskoláztatás terhei

Az iskolakezdés valamennyi érintett család számára kisebb-nagyobb terhekkel jár, a pénzkiadások egy részét az év eleji tankönyv- és tanszervásárlás teszi ki. A megkérdezettek jelentős része úgy véli, hogy a családoknak segítséget kell kapniuk ezeknek a kiadásoknak a fedezésében: 40 százaléknyan a mindenki számára ingyenes tankönyv és taneszköz-juttatást tartanák jónak, a kérdezettek 48 százaléka a család anyagi helyzetéhez kötné a támogatás mértékét. Mindössze a megkérdezettek 7 százaléka értene egyet azzal, hogy a tankönyvek és tanszerek árát támogatás nélkül mindenkinek magának kell állnia.

3. ÁBRA

Ön milyen tanszer- és tankönyvtámogatási formával ért egyet leginkább?

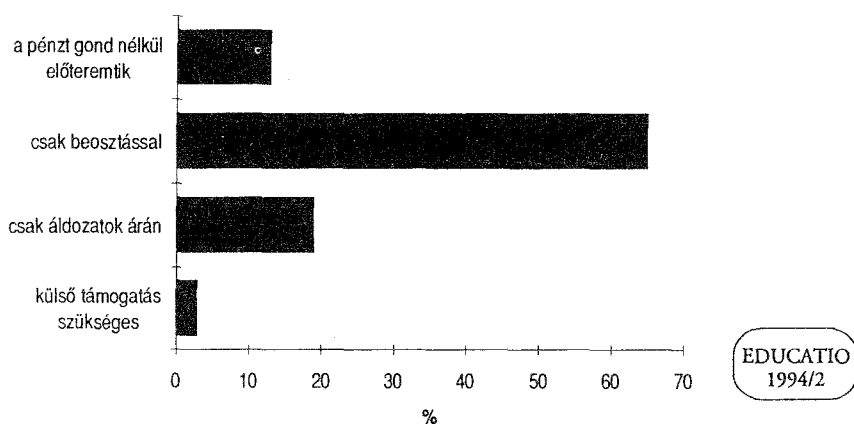


Az igénytől függő támogatási formát inkább az érettségizettek és a diplomások, valamint a fővárosiak tartanák célravezetőnek, míg a tanszerek, tankönyvek ingyenességével a 8 osztályt végzettek és a falvakban élők értenének egyet a leggyakrabban.

Az iskolás gyermekeket nevelőktől azt is megkérdeztük, hogy saját családjukban érzékelik-e, mennyire megterhelő számukra gyermekük(eik) iskoláztatása. A legtöbben beosztással képesek előteremteni az iskoláztatáshoz szükséges pénzösszeget, s mintegy 10 százaléknyi arányban olyanokat is találtunk, akiknek a taníttatással kapcsolatos terhek nem jelentenek különösebb anyagi nehézséget. Az iskolás gyermekes családok egyötödét – különösen az alacsonyabb képzettségűekét – azonban kisebb-nagyobb anyagi nehézségek elé állítja a taníttatáshoz szükséges tanszerek, tankönyvek megvásárlása.

4. ÁBRA

Mennyire megterhelő Önnek a gyermek/lek iskoláztatása (az iskolás gyermekek szülei körében)



Az iskoláztatási anyagi gondokkal küzdők nagy része kap segítséget az önkormányzattól, vagy az iskolától nehézségei enyhítésére. Az alsószintű vagy középfokú oktatásban részt vevő gyermekek szülei közül összesen 27 százaléknyan részesültek valamilyen anyagi segítségben. Általában a vidékiek, főleg a kisebb városokban és községekben élők számíthatnak ilyen támogatásra, s értelemszerűen a 3 vagy több általános vagy középiskolás gyermeket nevelők és az alacsonyabb képzettségűek, a rosszabb anyagi helyzetben lévők is gyakrabban kaptak valamilyen segítséget a tankönyvek beszerzéséhez.

A megkérdezett szülők többsége (54%) egyébként úgy érzi, hogy az elmúlt évben jóval nagyobbak lettek az oktatás költségei, s további 37 százaléknak is meglehetősen nagy emelkedést tapasztalt. Mindössze 8 százaléknyan voltak, akik nem érzékeltek különösebb növekedést; ám csökkenést jóformán senki. A kérdezettek egyébként az iskolakezdési költségek növekedését az előző évhez képest átlagosan 61 százalékra becsülik.

Szemerszki Mariann

AZ IFJÚSÁGI KULTÚRA VÁLTOZÁSAI

Az alábbiakban az *Ifjúsági kultúra és életstílusok* kutatás (témavezető *Gábor Kálmán*) keretében 1993 őszén végzett felmérés adatait adjuk közre, kiemelve a fiatalok politikai érdeklődésére, szabadidő-eltöltési, kulturális-szórakozási szokásaira vonatkozó kérdéseket.

A jelentéshez kapcsolódó adatokat egy 1993 őszén végzett személyes megkeresésen alapuló kérdés eredményeként nyertük. A vizsgálat egy későbbi, nagyobb léptékű felmérés első megközelítéseként 225 középfokú oktatási intézményben tanuló diák körében zajlott. A próbakérdéshez a kérdezettek három városa – Sopron, Gyöngyös és Nyíregyháza – három különböző típusú középfokú oktatási intézményéből – gimnázium, szakközépiskola és szakmunkásképző – választottuk ki, úgy, hogy a kérdezettek arányai városonként egyharmad-egyharmad részt tettek ki. Kiegészítésképpen 82 budapesti és szegedi egyetemistát is felkerestünk kérdőívünkkel. Az általuk adott válaszokat összevetettük a középiskolások véleményével, s ahol nagymértékű eltéréseket láttunk, ott ezt a beszámolóban is jelezzük.

Politikai érdeklődés, vélemények a politikáról

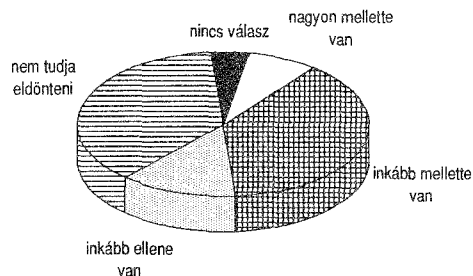
A felmérésben szereplő középiskolás fiatalok 22 százaléka érdeklődik a politika iránt, míg 73 százalékuk önmagát a politika iránt nem érdeklődők közé sorolta. (5 százaléknyan nem válaszoltak kérdésünkre.) A politika világa iránt érdeklődők között az átlagosnál nagyobb arányban találtunk gimnazistákat (köztük az érdeklődők aránya meghaladta az egyharmadot), az ilyen témák iránt nem érdeklődők körében pedig a szakmunkásképzőbe járók voltak valamelyest felülreprezentáltak: mintegy 90 százalékuk tartozik ebbe a kategóriába.

A középiskolásokénál jóval nagyobb az érdeklődés az egyetemisták körében: 70 százalékuk mutatkozott nyitottnak a politikai kérdések iránt, s mindössze egynegyedük vallotta magát közömbösnek az ilyen témákkal szemben.

Az 1990. évi változásokat a megkérdezett középiskolások többsége inkább pozitívnak és támogatandónak tartja, de sokan voltak, akik nem igazán tudták eldönteni, hogyan is vélekedjenek a néhány éve elkezdődött gazdasági és politikai átalakulásról.

1. ÁBRA

Mai szemmel nézve hogyan viszonyulsz az 1990. évi változásokhoz? (a válaszok megoszlása, %)



EDUCATIO
1994/2

A politika iránt érdeklődők ebben az esetben valamivel pozitívabb hozzáállást tanúsítottak, amit az is mutat, hogy a politika iránt jobban érdeklődő gimnazisták 70–75 százaléka inkább a változások mellett állónak vallotta magát. Ennek a kérdésnek a megítélésénél a lányok valamivel bizonytalanabbnak mutatkoztak, az átlagosan 37 százaléknyi bizonytalan válaszoló helyett a lányok körében 47 százalék volt azoknak az aránya, akik nem tudták eldönteni, hogyan viszonyuljanak a néhány éve elkezdődött átalakuláshoz.

Az egyetemisták körében jóval alacsonyabb volt azoknak az aránya, akik bizonytalanok voltak a változások minőségének a megítélésében, s jóval magasabb volt az 1990. évi átalakulások pozitív voltát hangsúlyozó válaszok aránya: 24 százalékuk egyértelműen a változások mellett állónak vallotta magát, s további 52 százalékuk is inkább pozitívan vélekedett róla.

Ezek után kíváncsiak voltunk, hogy vajon a lehetséges politikai megnyilvánulások széles skálájáról a kérdezettek milyen megoldásokkal szimpatizálnak, illetve hogy ők maguk milyen módozatokat választanának véleményük kifejezésére. A magatartásformák a legenyhébb, s a mások érdekeit nem, vagy alig sértő tiltakozási módoktól az erőszakosabb, akár mások tulajdonát, életét is veszélyeztető cselekedetekig terjedtek. Elsőként a középiskolások „elvi” hozzáállását vizsgáltuk, nevezetesen azt, hogy általában milyen mértékben értettek egyet az adott magatartásformák alkalmazásával.

Az ifjúság helyzete

A megkérdezett fiatalok közül mindössze 14 százaléknyan vélik úgy, hogy a kormányzat eleget tesz az ifjúságért, míg 68 százaléknyan ezzel ellentétes véleményen voltak. (18 százaléknyan nem tudták a kérdést megítélni.) Még kedvezőtlenebb volt az egyetemisták megítélése: mindössze 7 százalékuk volt pozitív véleménnyel az ezirányú kormányzati munkáról. A kérdezettek 93 százaléka még inkább fiatalnak, mintsem felnőttnek tekinti magát és valószínűleg ezzel a ténnyel többé-kevésbé elégedettek is lehetnek, hiszen a felnőtté válás folyamatát nem is igazán szeretnék túlzottan felgyorsítani. Számukra a fiatalkor felső határa kb. a 23–24. év környékére tehető, s ezt az életkort a kérdezettek, különösen a fiúk inkább lassan szeretnék elérni.

Hogy az egyetemisták még inkább lassítani akarják ezt a folyamatot, az teljesen érthető, ők átlagosan 3,49-es „átlagsebességet” szeretnének, s ezzel párhuzamosan a fiatalkor felső határát is jobban kitolják, a harmincas évek elejére teszik.

A fiatalok és az idősebb generációk közötti életvezetésből, életszemléletből adódó problémák mindig is konfliktus forrásai voltak. Vizsgálatunkban 10 állítás segítségével próbáltuk meg valamelyest körüljárni ezt a témát, arra kérve a diákokat, mondják meg, hogy mennyire értenek egyet azokkal.

A kérdezettek leggyakrabban azokkal az állításokkal értettek egyet, amelyek a szülők pozitív szerepét, fontosságát hangsúlyozták, ugyanakkor bizonyos tényezők mentén el is marasztalják őket a nem megfelelő vagy nekik kevésbé tetsző viselkedésért. S bár a szülő-gyermek konfliktus lehetősége ezekből a válaszokból is kitűnik, s a fiatalok azzal sem túlzottan elégedettek, ahogyan a társadalom törődik velük, a mindennapok során nem vetik el teljesen a szülői tapasztalatokat és meglátásokat.

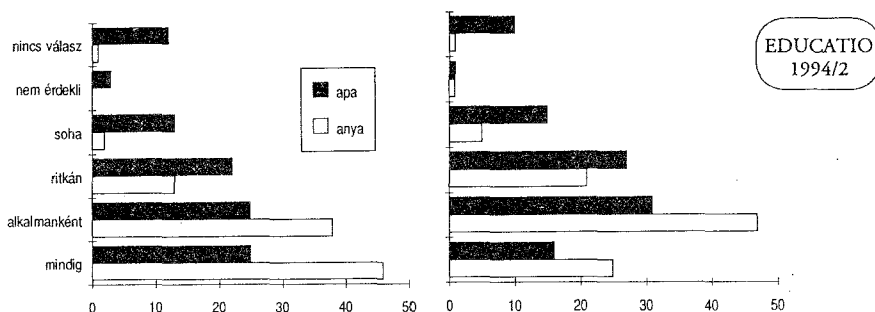
Erről tanúskodik az is, hogy a kérdezettek 45 százaléka – különösen a lányok – számoltak be arról, hogy mindig elmondják anyjuknak, hol töltik szabadidejüket, s további 38 százaléknyan alkalmanként teszik ezt meg. Az apák esetében ennél jóval alacsonyabb értékeket kaptunk, főleg, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a kérdezettek mintegy 10 százaléka nem él együtt az apjával, s ily módon csupán az édesanyjára számíthat a különféle programok bejelentésekor és a problémák megbeszélésekor.

2. ÁBRA

Elmondod-e a szüleidnek, hogy...

hol töltöd a szabadidődet?

mi foglalkoztat?



Még kedvezőtlenebb a kép, ha nem csupán időbeosztásról és fellelhetőségről való beszámolóról van szó, hanem komolyabb, hosszabb megbeszélést igénylő problémákról. A kérdezettek egynegyede mindig elmondja az őt foglalkoztató dolgokat édesanyjának, s további 46 százalékuk alkalmanként teszi ezt meg.

A szabadidő eltöltése

A fiatalok számára a szabadidő eltöltésének számtalan módja lehetséges. Mi egy 35 tevékenységből álló lista segítségével kíséreltük meg felmérni, hogy melyek közülük a leggyakoribbak. A következő ábra azokat a tevékenységeket mutatja, amelyeket legalább a középiskolás kérdezettek fele megemlített azon szabadidő-eltöltési tevékenységek között, amelyeket gyakran, vagy nagyon gyakran végez.

Zene

Az első helyen a zenehallgatás szerepel, mint amellyel a középiskolás diákok csaknem mindegyike gyakran, vagy nagyon gyakran foglalkozik, de az ábrából kitűnik, hogy a közvetlen emberi kapcsolatok is nagyon nagy súllyal szerepelnek a szabadidő-eltöltés gyakorisági sorában. Sőt, ha végigtekintünk a listán, azt találjuk, hogy a fiatalok körében valamivel magasabb azon tevékenységek aránya, amelyek társas tevékenységnek tekinthetők, mint azoké, amelyek úgy mond „magányosan”, másoktól elszigetelten zajlanak.

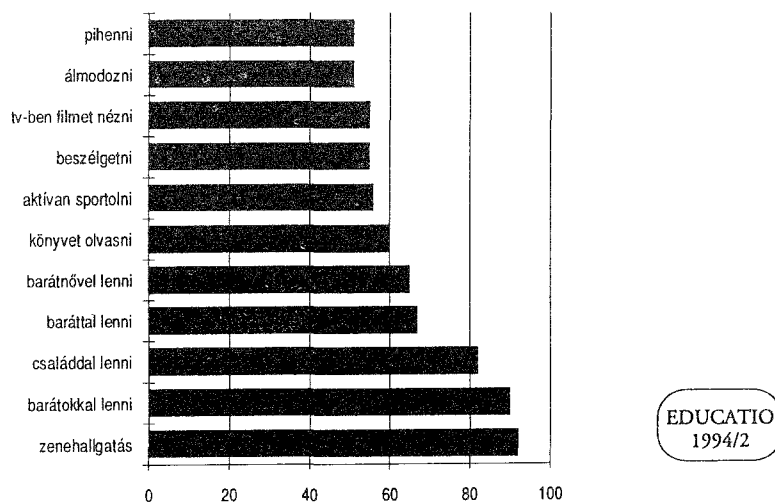
Film

A legtöbb fiatal körében a kaland- és akciófilmek bizonyultak a legnépszerűbbnek, de a szenzáció- és katasztrófafilmek sem állnak távol a középiskolás fiatalok ízlésétől. Különösen a fiúk és főként a nem gimnáziumba járók mondták magukról, hogy ők kedvelik ezeket a filmes műfajokat. A fiúk körében a kémfilmek és a történelmi filmek is tetszést aratnak, a gimnazisták körében ugyanakkor a történelmi filmek, az aktuális témát feldolgozó vagy dokumentumfilmek és a művészfilmek népszerűbbek valamivel. Adataink szerint ez utóbbiak egyébként inkább a lányok, mintsem a fiúk közül verbuválnak maguknak nézőket.

Az idősebb generáció körében – az egyetemisták speciális réteghelyzetére jellemzően – természetesen a filmek terén megnyilvánuló érdeklődés is erőteljesen különbözik az előző csoporttól: kisebb szerepet kapnak a könnyedebb szórakozást nyújtó krimik, kaland- és akciófilmek, s nagyobb érdeklődés jellemzi a történelmi és dokumentumfilmeket, de különösen az ún. művészfilmeket.

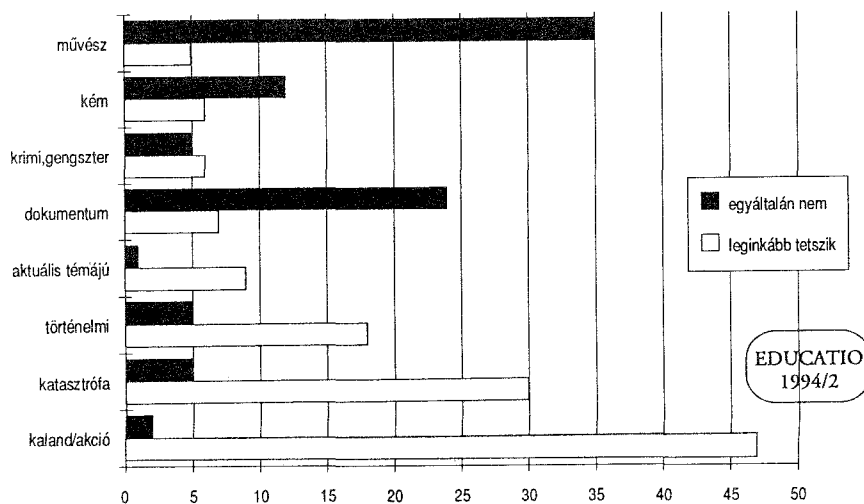
3. ÁBRA

A leggyakrabban említett szabadidős tevékenységek (a „nagyon gyakran” és „gyakran” válaszok összege)



4. ÁBRA

Mennyire tetszenek neked az alábbi típusú filmek?



Életvitel

A felmérésben szereplő középiskolások 12 százaléka bevallottan dohányzik, igaz többségükben a „gyenge” dohányosok közé tartoznak, naponta legfeljebb 7 szálát szívznak el. A dohányzók között a szakmunkásképző intézetbe járók felülreprezentáltak, közöttük csaknem kétszer annyi a cigarettázók aránya, s ráadásul közöttük a legmagasabb azok száma is, akik naponta akár egy dobozzal is elszívják.

Alkoholt a kérdezettek mintegy 70 százaléka fogyasztott az elmúlt évben, s közülük egynegyednyien átlagosan havonta legalább egyszer hozzájutnak valamennyi alkoholhoz, igaz, többségükben csupán havonta egyszer-kétszer, s kisebb részben hetente vagy annál gyakrabban.

Még inkább jellemző a dohányzás és a szeszesital-fogyasztás az egyetemistákra: a közülük megkérdezettek csaknem egyharmada dohányzik, s több mint felük (57%) legalább havonta egyszer fogyaszt valamilyen alkoholt.

Úgy tűnik, hogy a fiataloknak csak kisebbik részére, de néhányukra mindenképpen jellemző a szorongás, a mindennapok nyomása alatti őrlődés. Ez egyaránt jellemző a középiskolásokra és a felsőfokú tanulmányaikat végzőkre.

A válaszolók közül átlagosan minden negyedik diák meglehetősen gyakran érzi magát „idegesnek, rosszkedvűnek”, s különösen a lányok esetében volt ez megfigyelhető. Míg azonban a feszültségekkel teli fiúk gyakrabban szabadulnak meg szorongásaiktól egy pihentető alvás révén, úgy tűnik, hogy ez a lányoknak kevésbé sikerül, ők az átlagosnál gyakrabban érzik úgy, hogy feszültségük megmarad, gondjaik miatt keveset alszanak, s „nem tehetnek semmit, mert nincs hozzá elég bátorságuk”.

Ugyancsak a pszichikailag „veszélyeztetettebbek” közé tartoznak a szakmunkásképzőbe járók, ők az átlagosnál gyakrabban számoltak be az élet értelmetlenségével kapcsolatos érzéseikről, és gyakrabban fogadták el a saját értéktelenségüket, feleslegességüket, céltalanságukat hangsúlyozó állítást.

Életcélok, a jövővel kapcsolatos kilátások

Egy erre vonatkozó kérdésre válaszolva a középiskolások több mint egyharmada, az egyetemistáknak pedig háromnegyede meglehetősen igényesnek és becsvágyónak érezte magát kitűzött életcéljai vonatkozásában. Hogy mit is jelent számukra ez, milyenek a kérdezettek jövővel kapcsolatos elképzelései, életcéljai, ezt a kérdőív több megközelítésből is vizsgálta. Az alábbiakban ellentétpárok (illetve egy esetben ellentéthármasok és -négyesek) megítélését vizsgáljuk, s azt, hogyan függenek ezek össze a kérdezettek önmagukról kialakított elképzeléseivel. A zárójelben szereplő számok közül az első a középiskolásokra vonatkozik, míg a dőlt betűvel írott az egyetemisták válaszait tükrözi.

Úgy tűnik, hogy az önállóság, mint érték és a saját érdekek követése meglehetősen népszerű a középiskolások körében: összességében 70 százalékuk a kettő közül inkább az ezt hangoztató állítással ért egyet. Az átlagosnál valamivel erősebbnek bizonyult ez a szempont a gimnazisták és a szakközépiskolások esetében, valamint a magukat „becsvágyóbbnak” tartók körében, míg a szakmunkásképzőbe járók közül az átlagosnál többen fordítanak figyelmet a mások érdekeit (is) tekintetbe vevő szempontokra.

A diákok túlnyomó többsége jelenleg még bizonytalan életcéljai vonatkozásában, s csupán a kérdezettek egynegyede tudja többé-kevésbé pontosan, hogy mit is szeretne elérni. Főleg a gimnazisták választották azt az állítást, amely szerint korábbi fáradozásuk eredményeként mostanra sikerült megtalálniuk életcéljaikat. Adataink szerint sorsuk alakításában a fiúk

valamivel tevékenyebben vesznek részt, míg a lányok és a szakmunkásképzőbe járók gyakrabban hagyják sodortatni magukat az árral, hagyják, hogy a dolgok maguktól alakuljanak.

A fiatalok figyelmüket elsősorban a jelenre és kisebb mértékben a jövőre koncentrálják, s a középiskolások közül csak néhányan, az egyetemisták közül pedig senki sem válaszolta azt, hogy őt leginkább a már múltban megélt események foglalkoztatják. Az életcéljaik iránt jobban érdeklődők ebben az esetben is valamivel nagyobb figyelmet szentelnek a jövőnek, mint a jelen problémáinak.

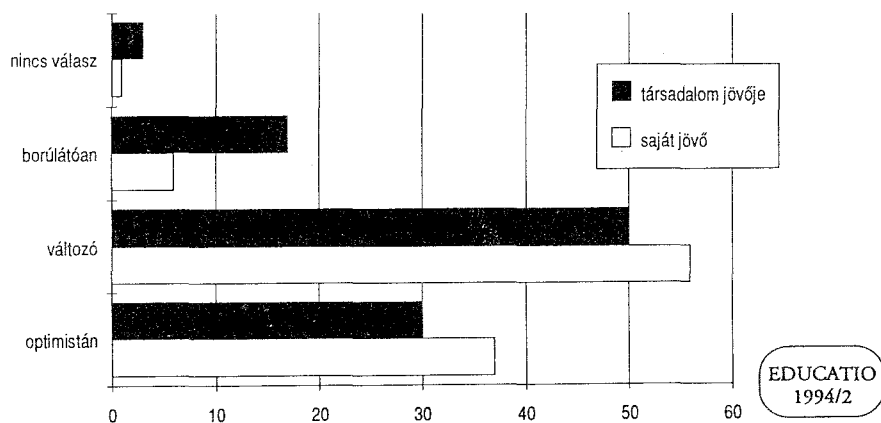
Hogy a fiatalok számára mennyire fontos a jelen, s mennyire kevésbé tervezhető a jövő, azt az is mutatja, hogy a kérdezettek több, mint fele csupán 1 év távlatában sejtí előre a jövőjét, ezen belül a megkérdezettek egyötöde pedig csak egy nagyon rövid távra, mindössze 1 hétre tudja vagy meri előre tervezni mindennapjait. Ez az arányszám még nagyobb a szakmunkásképzőbe járók esetében: 36 százalékuk ilyen rövid időszakot lát maga előtt. A hosszabb távra tervezők között a gimnazisták szerepelnek valamivel nagyobb súllyal, bár azok aránya, akik 10 évre vagy távolabbra is előre látják a jövőt, mindössze néhány százalékra tehető.

Az egyetemisták esetében sem tűnik sokkal jobbnak a helyzet: bár közöttük magasabb azoknak az aránya, akik többé-kevésbé valamilyen előre elképzelt életpálya mentén haladnak, 38 százalékuk azonban legfeljebb egy évre látja előre sorsának alakulását.

Hozzá kell még ehhez tennünk, hogy a fiatalok nem is látják rózsaszínűnek saját jövőendő életüket, bár a társadalom egészéhez képest valamivel optimistábban ítélik meg azt. A személyes jövő megítélésében leginkább ambivalensnek a szakmunkásképző intézetekben tanulók mutatkoztak, háromnegyedük bevallása szerint néha optimistán, néha pedig kifejezetten pesszimistán látja az előtte fekvő életet. Sokkal pozitívabb a kép az egyetemre járók körében: 71 százalékuk kifejezetten optimistán látja eljövendő életét, s csak alig több mint egytizedük vélekedett pesszimistán róla.

5. ÁBRA

Hogyan látod saját jövődet és a társadalom jövőjét? (a válaszok megoszlása)



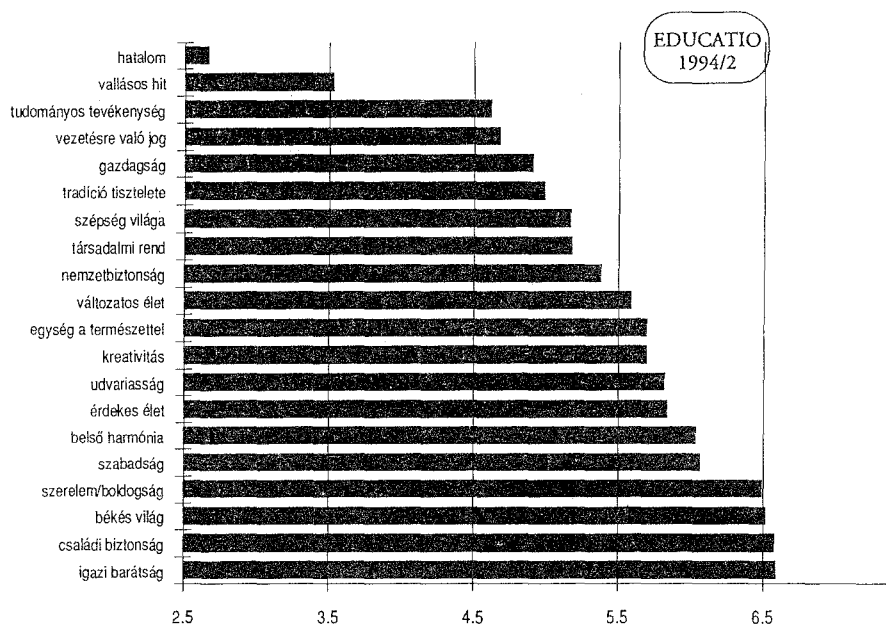
Értékek

Az életcélok, életvitel vizsgálatakor talán mindennél fontosabb annak megfigyelése, hogy milyen szempontok szerint, milyen értékek mentén történik mindezek kialakítása. A felmérés során felkeresett diákoknak 20 általunk előre megadott értéket kellett minősíteniük

aszerint, hogy azok mennyire játszanak fontos szerepet az ő életükben. Az egyes értékeket egy 1-től 7-ig terjedő skálán osztályozhatták, ahol az 1-es azt jelentette, hogy az adott szempont életükben egyáltalán nem tölt be fontos szerepet, míg a 7-es azt mutatta, hogy a kérdezett rendkívül fontos szerepet tulajdonít az adott értéknek.

6. ÁBRA

Az egyes értékek fontossági sorrendje (átlagok, ahol 1=egyáltalán nem fontos, 7=rendkívül fontos)



A megkérdezett fiatalok életében a legfontosabb vezérelveknek a baráti, családi, szerelmi kapcsolatok, a nyugodt, háborítatlan, harmonikus környezet megléte, s a szabad élet lehetősége mutatkoztak. Ez ugyanúgy érvényes a középiskolákban tanulóakra, mint az egyetemet végzőkre. A legkevésbé fontos értékek közé pedig azok tartoztak, amelyek a mások feletti hatalmi vagy gazdasági dominanciát jelképezték. Viszonylag nagy eltéréseket láthatunk azonban a kérdezettek neme szerint, valamint az alapján, hogy a válaszadó milyen típusú oktatási intézményben tanul. A lányok az átlagosnál valamivel jobban preferálták a harmóniára törekvést (mind a belső béke, mind a művészetek és a természet vonatkozásában), a transzcendentális elszakadási kísérletet, a természettel való egységet és a családi kapcsolatokat. A gimnazistákra, de különösen az egyetemistákra az átlagosnál gyakrabban volt jellemző a kreativitás, a gondolkodási és cselekvési szabadság, a tudományos/művészi tevékenység fontosságának a hangsúlyozása.

Szemerszki Mariann

SZEMLE

ISKOLAVEZETÉS

A *Raymond Bolam* (University College of Swansea) és *Fons van Wieringen* (University of Amsterdam) által szerkesztett tanulmánykötet második darabja egy új sorozatnak. Ennek első kötete (*Training for Educational Management in Europe*, edited by Fons van Wieringen. De Lier, Academish Boeken Centrum, 1992.) azoknak az előadásoknak a szövegét tartalmazta, amelyek az ESHA (Európai Közepiskolai Igazgatók Egyesülete) 1991-es utrechti konferenciáján hangzottak el az iskolavezetés témájában.

Ezen a rendezvényen több, az iskolavezetéssel, vezetőképzéssel és fejlesztéssel foglalkozó európai szakember találkozott, akik ezt követően megalkították az Iskolavezetés Kutatásának és Fejlesztésének Európai Hálózatát [European Network for Improving Research and Development in Educational Management – ENIRDEM]. Ez egyike annak az elmúlt években alakult számos hálózatnak, amelyek célja az európai egységesülés folyamatának segítése egy-egy területen. Az ENIRDEM megalakulása is jelezi, hogy az iskolavezetés és az iskolavezetés fejlesztése mára közös európai témává vált. Ma már erre a területre is jellemző a kutatás és fejlesztés európai mintáinak kialakulása, azaz a közös problémaazonosításra és megoldáskeresésre való törekvés. Az ENIRDEM évente tart szakmai rendezvényeket, ahol lehetőség nyílik a vezetőképzés és vezetésfejlesztés európai tapasztalatainak a megismerésére, közös kutatási, képzési és fejlesztési programok elindítására.

Az *Educational Management Across Europe* c. kötet az ENIRDEM által összefogott kutatók és fejlesztők tanulmányait tartalmazza. Mielőtt e kötetet részletesebben bemutatnánk, rövid kitérőt szükséges megtennünk azért, hogy magát a címet megértsük. Noha itt általában iskolavezetésnek fordítjuk az „educational management” kifejezést, ez valójában tágabb fogalmat takar. A menedzsment ugyanis nemcsak az iskola szintjén jelentkezhet, hanem magasabb szinteken is, ezért – kicsit körülményesebben – talán pontosabb lenne „oktatásügyi vezetésnek” fordítani. Mégis megmaradunk az iskolavezetés szónál, mert az esetek döntő

résében valóban az iskolaszintű vagy intézményi szintű vezetésről van szó.

A kötetet a szerkesztők bevezetője nyitja, ebben a tanulmányok bemutatása mellett annak az okait keresik, miért került az iskolavezetés problémája a figyelem előterébe szinte valamennyi európai országban az elmúlt években. Három főbb okot jelölnek meg: az állam visszahúzódása az állami költségvetés szűkösebbé válása miatt; a helyi-intézményi önállóság és a fogyasztói beleszólás megerősödése az állam és a társadalom kapcsolatának alakulásával; végül az „eredményes iskola” [effective school]-mozgalom hatása. Ez az Amerikában kialakult és megerősödött, új kutatási és fejlesztési szemléletet hozó mozgalom hívta fel a figyelmet arra, hogy az iskolai tanítás és szocializáció eredményessége nagymértékben intézményi szintű, különösképpen a vezetéssel kapcsolatos tényezőtől függ.

A bevezetőt tizenöt tanulmány követi, majd a kötetet van Wieringen összefoglalja. A tanulmányok, amint arra a szerkesztők is felhívják a figyelmet, két nagyobb csoportba sorolhatók. Egyik részük az iskolavezetés elméleti problémáival foglalkozik, azt az értelmezési keretet, azokat a fogalmakat keresi, amelyek hozzáfűzhetnek a problématerület adekvát megközelítéséhez. A tanulmányok másik, jóval nagyobb csoportja a vezetés fejlesztésének gyakorlati problémáit taglalja. Ez utóbbiak egy része általánosságban elemzi azt, hogy milyen tényezők, milyen akciók vezethetnek az iskolavezetés színvonalának javításához, mások saját országuk egy-egy konkrét fejlesztési programját mutatják be.

Az elméleti tanulmányok alapkérdései ezek: melyek az iskolavezetés legfontosabb összetevői; mitől eredményes vagy eredménytelen az iskolavezetés; hogyan lehet az iskolavezetést fejleszteni. E mögött természetesen az az alapkérdés húzódik meg, hogy mi legyen az iskolai vezetőképzés tartalma.

Bolam tanulmánya mindezeket a kérdéseket összegyűjtve próbálja meg felvázolni azokat a kereteket, amelyek között kialakítható az iskolai vezetés fejlesztését szolgáló európai együttműködés. *Gunnar Berg* egy olyan részben elméleti, részben empirikus kutatás (az ún. SLAV- project) első eredményeit mutatja be, amelyet 1989-ben indí-

tott el az Uppsalai Egyetem Pedagógiai Tanszéke azzal a céllal, hogy elemezzék az iskolavezetők munkáját, munkafeltételeit, és a vezetésről alkotott elképzeléseit. Tizenegy helyi hatóságban folytattak interjúkat és kérdőívek segítségével vizsgálatakat, ennek alapján próbálták meg leírni az iskolavezetői szerep tartalmát, változásait, problémáit és fejlesztésének lehetséges igényeit. E vizsgálat, amelynek eredményei azóta könyvformában is megjelentek, modellértékű lehet az e területen kutatásokat folytatók számára. E szempontból érdekes két izlandi kutató, *Hansen és Johansson* tanulmánya, amely ugyancsak iskolavezetőkkel készített empirikus vizsgálat eredményeit hozza.

Elméletileg komplexebb témával, az iskolai szervezeti kultúra kérdésével foglalkozik tanulmányában a belga *Paul Mathieu*, aki – szintén empirikus vizsgálati adatokkal dolgozva – regresszióanalízist alkalmazva próbál meg egy többdimenziós elméleti keretet felvázolni.

Laffitte tanulmánya az angol és a spanyol oktatásirányítási viszonyokat hasonlítja össze, különös figyelmet szentelve az iskolavezetést meghatározó nemzet-kulturális tényezőknek.

A román *Radulescu* és a bolgár *Gyoshev* a kelet-európai politikai változások és az ezekkel együttjáró oktatásügyi átalakulás iskolavezetésre gyakorolt hatásait elemzik. A román szerző tanulmánya elméletibb jellegű: három, a román oktatásra jellemző vezetési paradigmát (tradicionális, kommunista, átmeneti) hasonlít össze, arra keresve a választ, hogy vajon milyen paradigma alakulhat ki a politikai átmenet időszakának lezárulásával. A bolgár szerző elemzése az 1990–92 közötti bulgáriai oktatásügyi, elsősorban oktatásirányítási változásokat mutatja be.

A lengyel *Kawecki* az ún. független iskolák mozgalmának tapasztalatait mutatja be. Amellett érvel, hogy a kezdeményezőként tanárok és igényes szülők közös vállalkozásaként létrejött kb. 500 magániskola egy új iskolavezetési modellt képvisel Lengyelországban, amely magasabb szintű, mint az állami iskoláké.

A kötet tanulmányai közül kiemelkedik a Bristol-i Egyetemen oktató *David Oldroyd*. Oldroyd a katowicei vajdasági pedagógiai intézet vezetőjével, *Danuta Elsnerrel* – aki ugyancsak szerzője a kötetnek – talán az egyik legsikeresebb kelet-európai iskolavezetés-fejlesztési programot menedzseli. Az ő megközelítésmódjára különösen jellemző az, hogy nem egyszerűen az iskolavezető tudását, vezetői képességét kívánja fejleszteni, hanem a vezetésként, mint az iskolaszervezet egyik meg-

határozó, nem kizárólag a vezető személyéhez köthető funkcióját. Emellett a vezetés fejlesztése számára nem egyszeri, például az iskolavezető képzésében megnyilvánuló aktus, hanem folyamatos tevékenység.

A katowiceiekkel együtt folytatott fejlesztési program távoktatásos módszerekre és a programban résztvevő iskolavezetők egymást is fejlesztő tevékenységére épül. Ezt a brit és lengyel együttműködésben megvalósuló programot mutatja be tanulmányában *Elsner és Ekier-Grabowska*, különös figyelmet szentelve e program talán legizgalmasabb aspektusának, a nyelvi és kulturális határok átlépésének, az eltérő kultúrák közötti kommunikáció élményének.

Ugyancsak a modern, progresszív vezetőképzés-fejlesztési megközelítést állítják szembe a tradicionálissal a brit *Angely Thody* és a holland *Ria van Hoewijk*. Mindketten azt igazolják, hogy a modern, progresszív megközelítést alkalmazó vezetőképzési vagy vezetés-fejlesztési programok sokkal komolyabb és tartósabb eredményt érnek el.

Az elmúlt években kormányzati kezdeményezések eredményeképpen különösen sok figyelemre méltó program indult a vezetés-fejlesztés területén Norvégiában. A kötetben két olyan tanulmány is található, amelyek e programokat mutatják be. Mindkét tanulmány olyan kezdeményezéseket mutat be, melyek modellértékűek lehetnek olyan országos vagy helyi döntéshozók számára, akik politikai prioritást tulajdonítanak az iskolavezetés fejlesztésének.

Végül az Amszterdami Egyetemen belül működő Holland Oktatásügyi Vezetőképző Iskola (NSO) igazgatójának, *Peter Karstanjenak* tanulmányára kell külön is felhívunk az olvasó figyelmét. E tanulmány azt a programot mutatja be, amely az NSO, illetve lengyel, cseh és magyar iskolavezetők részvételével kezdődött el 1991-ben, s amelynek az eredményeképpen e három országban önálló iskolavezető képzési programok jöttek létre.

A Raymond Bolam és Fons van Wieringen által szerkesztett kötet, csakúgy mint a sorozat egy évvel korábban megjelent első darabja, ajánlható mindazoknak, akik oktatáspolitikusként, fejlesztőként, kutatóként, vagy a vezetőképzésben oktatóként érdeklődnek az iskolavezetés fejlesztésének, az iskolai vezetőképzésnek problémái iránt. (*Educational Management Across Europe. Edited by Raymond Bolam & Fons van Wieringen. De Lier, Academisch Boeken Centrum, 1993.*)

Halász Gábor

FELSŐOKTATÁSI RENDSZEREK FEJLŐDÉSE

Napjainkban az egyetemek világszerte a társadalmi érdeklődés középpontjában vannak, működésüket ellentmondások hatják át, sokféle igény irányul feléjük, és több irányú nyomásnak vannak kitéve. Valójában ez nem új jelenség, a történelem folyamán többször álltak válaszütt előtt, különösen sebezhetőek voltak a dinamikus iparosítással és a modern totalitáriánus államokkal szemben. Európában az egyetem a második legrégebben fennálló intézmény (a keresztény egyház után), ennek ellenére nincs egyértelmű definíciója, szakmai és pozicionális szempontból mást-mást értnek rajta, és ma már a kissé romantikus egyetemfogalom helyett inkább a felsőoktatást használják. Ebben érződik, hogy modern, bürokratikus irányított intézményről van szó, mely vonások idegenek voltak a hagyományos egyetemtől. De a felsőoktatás fogalmát is többféleképpen értelmezik, országonként változó, hogy milyen oktatási intézménytípusokat tekintenek beletartozónak, nem is beszélve az oktatás tartalmáról (és arról, hogy ugyanakkor mi történik a megelőző, az „alsóbb” szinteken). Az intézmény ethosza, társadalomban betöltött szerepe koronként változott, és más-más országok, kultúrák egyetemei szolgáltattak kimondva-kimondatlanul mintaként (csak az utolsó három évszázadot tekintve a 18. században az angol, a 19. században a német, a 20. században pedig az amerikai). A változási folyamat íve a sokféleség és a komplexitás fokozódásával jellemezhető.

Ezekkel a gondolatokkal vezetik be a szerkesztők a tanulmánykötetet, amely egy 1987-ben Svédországban rendezett konferencia anyagát foglalja össze. A két szerkesztő: *Sheldon Rothblatt*, a Berkeley Egyetem történész professzora, az Egyetem Felsőoktatási Kutatóintézetének igazgatója, és *Björn Wittrock*, a politikatudomány professzora a Stockholmi Egyetemen, és a Társadalomtudományi Képzés Kollégiumának igazgatója Uppsalában. A szerzők között történészek, szociológusok és politológusok szerepelnek. Ez a szakmai sokféleség biztosítja a multidiszciplináris megközelítést, amelyre az adott téma vizsgálatánál feltétlenül szükség van, hiszen – ahogyan az egyik szerző fogalmaz – az egyetem maga az emberi szellemi aktivitás. A kilenc tanulmányt összekapcsolja az a szemlélet, amely három fő aktor: az állam, az

egyetem és a szakmák kölcsönhatását, a hatalomért, a presztízsért és a pénzért folytatott küzdelmet vizsgálja kiemelten. Földrajzi értelemben elsősorban és részletesen az angol, a francia, a német, a svéd és az amerikai egyetem fejlődését elemzik.

A kötet felépítése nem történeti, hanem logikai sorrendet követ. Ezen belül az egyes tanulmányok általában egy-egy országra, kultúrkörre vonatkoznak, s az adott téma történeti alakulását tárgyalják; az elemzés utolsó lépcsője az egyes szakmák szerepének, helyzetének összehasonlítása. Az első rész az általános műveltség fogalmának két alapvető értelmezését tárgyalja, egymás mellé helyezve az angolszász világban használatos *Liberal Education* és a német *Bildung* megjelenésének és tartalmának történetét. A második rész a szakmai képzéssel foglalkozik, a gyakorlati oktatástól az iskola típusoktatásra való átmenet 19. századi konfliktusait mutatja be angol, francia és amerikai példán. A jogász, az orvosi és a mérnöki szakma egymástól eltérő stratégiáit és sorsát hasonlítja össze más-más társadalmi és politikai környezetben. A harmadik rész a kutatás és az egyetemek időnként harmonikus, időnként feszültségekkel terhelt kapcsolatát elemzi, kiemelve ebben az állami beavatkozás ugyancsak történelmileg változó szerepét. Részletes analízist kapunk ebből a szempontból a svéd és az amerikai egyetemekről. A negyedik rész a modern felsőoktatás komplexitásából adódó problémákra koncentrálna, végül az utolsó, összefoglaló, rész a modern egyetem három nagy átalakulásaként értelmezi és összegezi a legfontosabb közös elemeket.

Az információkban és eredeti gondolatokban rendkívül gazdag kötetből a negyedik és ötödik rész tanulmányainak néhány megállapítását emelem ki.

A modern felsőoktatási rendszerek legfontosabb közös sajátossága – *Burton R. Clark* tanulmánya szerint – a komplexitás. Kialakulásának három fő oka van. Az utóbbi évtizedekben szinte minden fejlett országban tömegoktatássá vált a felsőoktatás, amivel együtt jár, hogy a belépő hallgatóság összetétele heterogén előképzettség, életkor, családi, társadalmi háttér és igények szempontjából. Ugyancsak sokrétűvé vált a kimenet is, sokféle gazdasági ágazat, állami és magánintézmény számára kell szakembereket képezni. A felsőoktatás nemzetközivé és interdiszciplinárisá lett, a regionális autoritásokkal és a gyakorlati élettel fenntartott kapcsolatok bonyolult befolyási hálót alakítanak ki. A komplexitásból adódó problémákkal

azok az országok tudnak nehezebben megküzdeni, ahol egyszerűbb, egysíkúbb a struktúra, mert ott csak mennyiségi növekedést tesz lehetővé a rendszer, a szükséges struktúra-átalakítást a belső harcok akadályozzák. Az irányítási rendszerek országonként eltérőek és sokfélék. Jellemzőjük, hogy szintén bonyolultabbá válnak. Az erősen centralizált rendszerek nem hatékonyak, ezért kénytelenek elmozdulni az önállósodás felé. Az inkább autonómiára épülő rendszereknél megjelenik valamiféle központi kontroll iránti igény. A megoldás a területi decentralizálás, a felsőoktatási intézmények közös önigazgatása, az állami és magánintézmények együttélése és versengése.

Hogy mindezt mennyire befolyásolja a beágyazottság a konkrét társadalmi-gazdasági környezetbe, azt a brit és az amerikai felsőoktatási rendszer történetének és jelenének összehasonlítása mutatja be meggyőzően, *Martin Trow* tanulmányában. Bár az első amerikai *college* a Cambridge-i Egyetem egyik *college*-ának mintájára létesült, a két felsőoktatási rendszer fejlődése azóta is divergál egymástól. Ennek sokféle oka van, lássunk néhányat. A mintaadó brit egyetemek a középkorban keletkeztek, struktúrájuk, normarendszerük annak megfelelően alakult ki, és a szabadpiac a későbbiekben sem uralta soha a kulturális életet. Oxford és Cambridge hatása sokáig meghatározó volt, a fokoztatás jogát királyi rendelet biztosította. Az amerikai egyetem ezzel szemben fiatalabb, létrejöttének körülményeit már a piac által vezérelt gazdaság és társadalom határozta meg. A központi kormányzat viszonylagos gyengesége, az iránta megnyilvánuló bizalmatlanság, a federalizmus, a hatalom megosztása adta az intézményi környezetet. A brit egyetemek már a 19. század második felében építhettek a széleskörű és magas színvonalú középiskolai oktatásra, az amerikai egyetemek ugyanebben az időszakban jórészt az előtt létesültek, hogy a középiskolai rendszer kialakult. Ennek következtében más a szerepe és tartalma az undergraduális oktatásnak a két országban. A brit egyetemek eredetileg kirekesztettek falai közül a szakmai képzést, az a szakmai egyesületek irányítása alá került, amelyek egyben határozott ellenpontot képeztek az egyetemekkel szemben. Az amerikai egyetemek befogadták a szakképzést, ezért a szakmai egyesületek szerepe sokkal kisebb az oktatás szempontjából. A brit egyetemeken a hangsúly mindig is az oktatáson volt, szigorúan ügyeltek az undergraduát fokozat színvonalára is, a kutatás ott később megjelenő funkció. Az amerikai egyetemek kutatói fokoza-

tot adó intézményként jöttek létre (az első diplomát a *college*-ok adták), tehát itt a kutatás és a kutatóképzés mindig is elsődleges feladat volt. Ezért más ma is az azonos elnevezésű fokozatok tartalma a két rendszerben.

Björn Wittrock tanulmánya három nagy átalakulási periódust vázol a modern egyetemek történetében. Az első a 18–19. század fordulóján, a felvilágosodás, a francia forradalom és az ipari forradalom hatására következett be. A forradalmi hevület a régi egyetemeket konzervatívnak, elavultnak tartotta, és megszüntetésüket követelte. A megújulást a *Humboldt testvérek* nevével fémjelzett Berlini Egyetem kezdte. Az alapítók fő elve az volt, hogy a tanult amatőröket profi tudósok váltásá fel; nem generalistákra, hanem specialistákra van szükség. Ugyanakkor az egyetem a tudósok és diákok intellektuális közössége, a magas általános műveltség és a szellemi szabadság megtestesítője. A második váltásra a 19. század végén, a nemzetállamok kialakulásával párhuzamosan került sor. Ekkor bizonyos értelemben kiteljesedett, más szempontból összeomlott a humboldti eszme. Az egyre erősebb kutató egyetemek adták a mintát, amelyek tevékenysége nyomán bámulatos eredményeket ért el a tudományok fejlődése. A természettudományok és a technika egyben veszélyes eszközöket is szolgáltatottak a politikusoknak a világuralomra törekvéshez. A hangsúlyeltolódás következtében az amerikai egyetemek fokozatosan átvették a mintaadó szerepet. A harmadik korszak a 60-as 70-es évtizedben kezdődött, a hallgatói létszám rohamos (2–3–4-szeres) emelkedésével. Ez a változás a felsőoktatás diverzifikálódását és fragmentálódását eredményezte. A hatalmas hallgatói tömeg egyben fontos politikai kérdéssé tette a felsőoktatást, a nyitottság és a minőség megőrzése, az állami kontroll erősödése és az autonómiatörekvések e korszak fő dilemmái. A szerző szerint a 90-es évtized meghozta a nosztalgia az eredeti egyetem modell iránt. Az ahhoz való visszatérés természetesen nem lehetséges, hiszen az egyetem már visszavonhatatlanul személytelen, bürokratikus nagyüzem, a felsőoktatás része. Mindazonáltal legalább jó hinni abban, hogy esetleg ismét tudósok közössége lehet, amelyre a „nagy programok” keretében (lásd Szilícium-völgy) van bizonyos esély.

A kötet a választott téma kétségtelen érdekessége és aktualitása mellett módszertani szempontból is figyelemre méltó, jó példa az interdiszciplináris komparatív elemzésre. Fontos tanulsága, hogy egy-egy modell csak a saját történelmi, gazdasági,

társadalmi környezetben értelmezhető, ugyanaz a modell mást jelent és másképpen hat különböző kultúrákban. Bár a felsőoktatási rendszerek fejlődésének vannak közös vonásai, és egyértelműen kimutatható bizonyos konvergencia, a nemzeti sajátosságok fennmaradnak, azokat meg kell érteni, azokra építeni kell, azok figyelembevételével kell a fejlesztésről gondolkodni.

(Sheldon Rothblatt & Björn Wittrock (Eds): *The European and American University since 1800. Historical and sociological essays. Cambridge University Press, 1993.*)

Hrubos Ildikó



HAZAI KIADVÁNYOK

Vezetők képzése

Könyvből ugyan nem lehet megtanulni a vezetést – régi igazság ez –, de ha már valaki vezet, a jó könyv sokat segít a tudatosságban. Ezért hívom föl két friss kiadványra a figyelmet.

A Budapesti Műszaki Egyetem tanárképző és pedagógiai intézetének imponáló kiadványsorozata jóval több, mint egyszerű vezetési kézikönyv. Arra vállalkozik, hogy oktatásügyi ismereteinket a vezetés és a vezető szemszögéből gyűjtse össze és fogalmazza újra. A sorozat négy kötetét tartom kezembem, szerkesztője *Mezei Gyula*. Az első kötet a közoktatás rendszerét vizsgálja; a második kötet egyfajta alkalmazott vezetéselmélet. (Az alkalmazott itt nyilván iskolai alkalmazást jelent, hiszen maga a vezetéselmélet is „alkalmazott” elmélet, számos viselkedéstudományi fölismerés alkalmazása a menedzseri munkában). A harmadik kötet az iskolavezetés gazdálkodási vonatkozásaival foglalkozik (régii hiánya ez korábbi vezetéselméleteknek), míg a negyedik a vezetéskélektan időszerű tudnivalóit foglalja össze (ez utóbbi *Gazdag Miklós* munkája).

Nem állítjuk, hogy számottevően új eredményeket olvashatnánk ezekben a kötetekben. Azt sem gondoljuk, hogy referencia kiadványokról volna szó, amelyeket évtizedek múlva is bibliaként forgatnak majd az iskolai vezetéssel foglalkozók. Ehelyett sokkal inkább jegyzetek – mindenesetre igényesen megformált és kivitelezett jegyzetek –, amelyek kimondottan a felsőoktatást szolgálják. Hiszen egy olyan kurzushoz alkalmazzák őket tankönyv gyanánt, amelyent a hazai felsőoktatás

még nem produkált: igazgatóképzés felső (egyetemi) fokon.

Álljunk meg itt egy pillanatra, mert régi dilemma-hoz érkeztünk. Lehet-e vezetőt „képezni”? A kérdés ugyanaz, mint néhány más értelmiségi tevékenységnél, ami a hivatásból a szakmává válás útján van. Egyetemi körökben ma is uralkodik nálunk a nézet, hogy a tanárt tudománnyal kell fölszerelni, a tanítás egyfajta művészet, égi adomány. Sokan gondolják ezt mindenfajta nevelőről és nevelésről, általában az interperszonális viszonyokról. S amíg így gondolják, elég volna úgynevezett teljes embert nevelni, általánosan képezni a jövő tanárát, mérnökét, igazgatóját – hogy aztán általános képzettsége birtokában a munkahelyen váljék fogékonnyá a hivatásához szükséges mesterségbeli problémák iránt, és sajátítsa el a szükséges fogásokat.

Nem égi adományról van persze szó – legyen az tanár, mérnök, bíró vagy lelkipásztor. Sokkal inkább a tanulás és a nevelődés ősi formájáról, amikor a hivatással járó szerepeket mintegy észrevétlenül sajátítják el a hivatásbeliek. Szinte belenőnek a foglalkozásukba, miközben ellesik a megfelelő fogásokat. Ez a mester-tanítvány forma (legyen szó bírósági fogalmazóról, tanársegédről, cselédkönyves orvostól vagy segédlelkészről) azt a benyomást kelti, mintha az igazságszolgáltatás, az ígéhirdetés vagy a tanítás művészet és adomány volna, amely tudatosan nem sajátítható el.

És részben így is van. Ameddig stabilak a fontos társadalmi szerepek – az államférfi, a bíraki, a professzoré, a köztisztviselőé (s folytassuk: az anyáé, az apáé, a nagyszülőké és így tovább) –, addig viszonylag egyszerű elsajátítani ezeket a szerepeket. Addig a betanulás észrevétlenül megy végbe, a szerepek elvárásai és a szociális szereptanulás csatornáin.

Napjainkban azonban korántsem stabilak az ilyen szerepek. Nemcsak mert a Kádár-rendszer és a Rákosi-korszak sokat rombolt rajtuk (ami nagyon is igaz), hanem mert ezek a társadalmi szerepek világszerte modernizálódóban vannak (ami nálunk ugyancsak igaz). Új társadalmi csoportok érkeztek a hagyományos pályákra, mindenekelőtt a lányok, a nők – a női professzorok, orvosok, bírák, lelkészek, akikről a hagyományos társadalmakban még néhány évtizeddel ezelőtt sem lehetett hallani. Kitágultak és demokratizálódtak ezek a foglalkozások; lényegében szolgáltatássá váltak a korábbi hivatásokból. Vagyis sokkal több orvosra, tisztviselőre, pedagógusra van szükség

társadalmi környezetben értelmezhető, ugyanaz a modell mást jelent és másképpen hat különböző kultúrákban. Bár a felsőoktatási rendszerek fejlődésének vannak közös vonásai, és egyértelműen kimutatható bizonyos konvergencia, a nemzeti sajátosságok fennmaradnak, azokat meg kell érteni, azokra építeni kell, azok figyelembevételével kell a fejlesztésről gondolkodni.

(Sheldon Rothblatt & Björn Wittrock (Eds): *The European and American University since 1800. Historical and sociological essays. Cambridge University Press, 1993.*)

Hrubos Ildikó



HAZAI KIADVÁNYOK

Vezetők képzése

Könyvből ugyan nem lehet megtanulni a vezetést – régi igazság ez –, de ha már valaki vezet, a jó könyv sokat segít a tudatosságban. Ezért hívom föl két friss kiadványra a figyelmet.

A Budapesti Műszaki Egyetem tanárképző és pedagógiai intézetének imponáló kiadványsorozata jóval több, mint egyszerű vezetési kézikönyv. Arra vállalkozik, hogy oktatásügyi ismereteinket a vezetés és a vezető szemszögéből gyűjtse össze és fogalmazza újra. A sorozat négy kötetét tartom kezembem, szerkesztője *Mezei Gyula*. Az első kötet a közoktatás rendszerét vizsgálja; a második kötet egyfajta alkalmazott vezetéselmélet. (Az alkalmazott itt nyilván iskolai alkalmazást jelent, hiszen maga a vezetéselmélet is „alkalmazott” elmélet, számos viselkedéstudományi fölismerés alkalmazása a menedzseri munkában). A harmadik kötet az iskolavezetés gazdálkodási vonatkozásaival foglalkozik (régii hiánya ez korábbi vezetéselméleteknek), míg a negyedik a vezetéskélektan időszerű tudnivalóit foglalja össze (ez utóbbi *Gazdag Miklós* munkája).

Nem állítjuk, hogy számottevően új eredményeket olvashatnánk ezekben a kötetekben. Azt sem gondoljuk, hogy referencia kiadványokról volna szó, amelyeket évtizedek múlva is bibliaként forgatnak majd az iskolai vezetéssel foglalkozók. Ehelyett sokkal inkább jegyzetek – mindenesetre igényesen megformált és kivitelezett jegyzetek –, amelyek kimondottan a felsőoktatást szolgálják. Hiszen egy olyan kurzushoz alkalmazzák őket tankönyv gyanánt, amelyent a hazai felsőoktatás

még nem produkált: igazgatóképzés felső (egyetemi) fokon.

Álljunk meg itt egy pillanatra, mert régi dilemma-hoz érkeztünk. Lehet-e vezetőt „képezni”? A kérdés ugyanaz, mint néhány más értelmiségi tevékenységnél, ami a hivatásból a szakmává válás útján van. Egyetemi körökben ma is uralkodik nálunk a nézet, hogy a tanárt tudománnyal kell fölszerelni, a tanítás egyfajta művészet, égi adomány. Sokan gondolják ezt mindenfajta nevelőről és nevelésről, általában az interperszonális viszonyokról. S amíg így gondolják, elég volna úgynevezett teljes embert nevelni, általánosan képezni a jövő tanárát, mérnökét, igazgatóját – hogy aztán általános képzettsége birtokában a munkahelyen váljék fogékonnyá a hivatásához szükséges mesterségbeli problémák iránt, és sajátítsa el a szükséges fogásokat.

Nem égi adományról van persze szó – legyen az tanár, mérnök, bíró vagy lelkipásztor. Sokkal inkább a tanulás és a nevelődés ősi formájáról, amikor a hivatással járó szerepeket mintegy észrevétlenül sajátítják el a hivatásbeliek. Szinte belenőnek a foglalkozásukba, miközben ellesik a megfelelő fogásokat. Ez a mester-tanítvány forma (legyen szó bírósági fogalmazóról, tanársegédről, cselédkönyves orvostól vagy segédlelkészről) azt a benyomást kelti, mintha az igazságszolgáltatás, az ígéhirdetés vagy a tanítás művészet és adomány volna, amely tudatosan nem sajátítható el.

És részben így is van. Ameddig stabilak a fontos társadalmi szerepek – az államférfi, a bíraki, a professzoré, a köztisztviselőé (s folytassuk: az anyáé, az apáé, a nagyszülőké és így tovább) –, addig viszonylag egyszerű elsajátítani ezeket a szerepeket. Addig a betanulás észrevétlenül megy végbe, a szerepek elvárásai és a szociális szereptanulás csatornáin.

Napjainkban azonban korántsem stabilak az ilyen szerepek. Nemcsak mert a Kádár-rendszer és a Rákosi-korszak sokat rombolt rajtuk (ami nagyon is igaz), hanem mert ezek a társadalmi szerepek világszerte modernizálódóban vannak (ami nálunk ugyancsak igaz). Új társadalmi csoportok érkeztek a hagyományos pályákra, mindenekelőtt a lányok, a nők – a női professzorok, orvosok, bírák, lelkészek, akikről a hagyományos társadalmakban még néhány évtizeddel ezelőtt sem lehetett hallani. Kitágultak és demokratizálódtak ezek a foglalkozások; lényegében szolgáltatássá váltak a korábbi hivatásokból. Vagyis sokkal több orvosra, tisztviselőre, pedagógusra van szükség



ség, mint bármikor korábban, ami radikálisan átalakítja a hivatások pályaképét.

És természetesen maguk a hivatások is változtak. A társadalomtudományosság ezt „professzionizálódásnak” hívja, és azt érti rajta, hogy egy-egy tevékenység művészetből mesterséggé válik. Vagyis a kevés kiválasztott teendőjéből számos szakember szorgos munkájává. Olyanokévá, akiknek a családjában nem öröklődik többé az évszázados hivatás – a táblabíráé, a sámáné, az államférfié, az alkotóművésze –, hanem akiknek ezeket a fogásokat tudatosan tanítani lehet, mert tanulniuk kell.

Évtizedekkel ezelőtt mosolyogtunk az amerikai egyetemeken, ahol drámaírást is, újságírást is – sőt, uram bocsá’ még poézist is – tanulni lehetett. Ma korántsem mosolygunk rajtuk. Sőt szaporán utánozni kezdjük őket, mivel kiderült, hogy a kommunikáció – és nemcsak a beszéd, bár főként az – termelő és társadalmat alkotó erővé válik; nem egyszerű fontosabb, mint a gép és a nyersanyag.

Itt kanyarodom vissza a vezetőhöz, akinek a képzése – mikor először fölmerült – nemcsak mosolyra fakasztott, hanem, valljuk meg, félelmet is keltett. Sokan értették úgy, hogy a politikai kérdések képeződnek itt, a pártállam nem is leplezett elitje. S ennek mintájára a közoktatás leendő elitje, ha valakit „iskolaigazgatónak” iskoláztak be. Nem véletlenül gondolkodtunk így. Hiszen az úgynevezett vezetőképzések – amelyek a Kádár-rendszerben kerültek ki a pártfőiskolákról a civil életbe – valóban a megbízható kérdések szakmai-politikai fölkészítését voltak hivatva szolgálni.

A Kádár-rendszerben ugyanis nem vagy csak nagyon lassan modernizálódtak a vezetői szerepek. Szorosan össze voltak kötve – ahogy minden tekintélyuralmi rendszerben szokás – a legfőbb vezetővel és a vezetői piramissal. Egy igazgató leváltása, nagyjából bárhol történt is, ha alulról indult, mindig fölvetette azt a kérdést, vajon másokat nem volna-e időszerű szintén kicserélni. Így hát a vezetők képzésébe kerülhetett – került is – korszerű ismeret, de ez önmagában még nem volt képes korszerűsíteni a vezető szerepét.

Az 1989/90-es fordulatra volt szükség ahhoz, hogy a tekintélyuralmi rendszer igazgatójából a demokrácia menedzsere legyen. Nem megy persze egyik napról a másikra. Ismerünk nagyon jól működő gazdaságokat, méghozzá piaci, nem tervgazdasági alapon, parancsuralmi politikai környezetben (Franco Spanyolországát csakúgy, mint a hatvanas és hetvenes évek Dél-Koreáját).

De éppen az említett országok története mutatja példaszerűen, hogy a gazdasági modernizáció előbb-utóbb politikaiba csap át. Piacgazdaság hosszabb távon nem működik politikai demokrácia nélkül. S ha ez igaz, akkor óhatatlan, hogy az Isten áldotta vezetők – karizmatikus vezetőknek is hívják őket – előbb-utóbb menedzserekké változzanak. Mert a kettő közt éppen ugyanaz a különbség, mint a professzor és a pedagógus vagy a sámán és az orvos között. A vezető uralkodik, parancsol, autoritása van, a menedzser biztosítja azt a környezetet, amelyben a munkatársak eredményesen tudnak tevékenykedni. A menedzser nem hivatás többé, hanem szakma; a munkaszervezés és a koordinálás szakmája.

Ebben – és tulajdonképpen csak ebben – az értelemben tanítható és tanulható a vezetés. Ebben az értelemben akar vezetőt képezni a Budapesti Műszaki Egyetem tanárképző intézete, amely az említett könyvsorozat gazdája. Kérdés, mennyiben sikerült valóra váltani ezt az ideált. Általában azt mondhatom, hogy félúton van hozzá közeledőben. A szándék már világos; a közölt anyagok egy része persze még (nem is lehetne másként) egy előző időszakból jött.

Példaként kiemelném a harmadik kötetet. A gazdálkodás problémái a modern iskolavezetésben fölértékelődtek, amit a szerzői együttes helyesen érzékel. Ezért forgathatjuk nagy érdeklődéssel a gazdálkodásról szóló kötetet. Nyilvánvalóan nem a pénzügyes és a gazdasági igazgató helyettesítésére van szükség; sokkal inkább arra, hogy az igazgató majd józanul és értelmesen tudjon kommunikálni velük. Ezek az ismeretek eddig is nagyon hiányoztak az iskolaigazgatók képzéséből, és az utak-módok, amelyeken beszerezték őket, csak nagy jóindulattal tekinthetők megbízhatónak. Különösen is akkor, ha valaki az iskolát autonóm gazdasági egységnek fogja föl, és menedzserei tevékenységét elsősorban a föltételek biztosítására összpontosítja (tehát nem főtanító kíván lenni az iskolájában).

Az elmondottakkal a szerzők is minden bizonnyal egyetértenek. S hogy a megoldás ebben a kötetben némileg felemásra sikeredett, nemcsak rajtuk múlik. Hanem azon a világon is, amelyben élünk, és amelyben még mindig fontosabb a tervezés, mint a gazdálkodás, a beszámoló, mint az (piaci jellegű) eredmények. Ezért van, hogy a kötet – ígéretes címe mellett is – többet és hasznosat tartalmaz munkatervről, tanév-szervezésről, tanórán kívüli alkalmak menedzseléséről, mint min-dennek a szorosabban vett pénzügyi-gazdasági vonatkozásairól. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy

még mindig jobban lehet az iskolákat e munkatervvel és dokumentációkkal menedzselni – akár a pénzügy szférában is –, mint úgynevezett „piackonform” iskolamenedzseri magatartással.

A bevezetőben azt írtam, hogy a sorozat első, bemutatkozó kötetét tartjuk most kézben. Minden bizonnyal következik majd olyan kötet is, amely az iskolákat egy megújult politikai szférában tanítja meg menedzselni. Mindenekelőtt az iskolaigazgatók és az intézményfőntartók kapcsolataira gondolok. Hogyan lehet több pénzt, nagyobb stabilitást, több szabadságot „kimenedzselni” az iskolaöntartóktól? Hogyan kell „eladni” az intézményt a helyi politika fórumain? Hogyan tájékozódik az igazgató a helyi, megyei és országos irányítás vélt vagy valós feszültségócai (a települési önkormányzatok, megyei pedagógiai intézetek, területi oktatási központok érdekviszonyai és munkatársai) között? Autonómiára vagy pedig többszörös függőségre törekedjék-e? Olyan kérdések, amelyek a mai világban megkerülhetetlenek, és amelyeket szintén tanítani kell, mert nem bízhatók rá (jövőendő) igazgatók politikai és taktikai érzékére.

Mint ahogy várunk egy kötetet az iskolák értékeléséről (evaluáció) is. A modern közvetett irányítás sokkal nagyobb súlyt helyez a pénzügyi befolyásolásra, mint a direkt beavatkozásra az iskolák életébe; ezért is hangzik kissé ódivatúan az iskolai autonómiát követelők kórusa. Ahhoz azonban, hogy a közpénzek hatékony elköltését értékelni lehessen, új és komplexebb evaluációra van szükség. E tekintetben nincs olyan vetülete az iskolai munkának, amelyben valamilyen formában ne jelentkeznek a pénz – legyen szó akár tantervekről, akár szakmai munkáról, akár tágabb társadalmi tevékenységekről. Ide tartozik az iskola műszaki állapotának fölmérése vagy egészséges környezetének értékelése is. Megannyi új aspektus, amelynek megjelenésére egy modern iskolamenedzsernek égető szüksége van, égető szüksége lesz.

(Petró András (ed): *Közoktatás-rendszertan. Bp., Budapesti Műszaki Egyetem, 1993.*; Petró András (ed): *Alkalmazott vezetélmélet. Bp., Budapesti Műszaki Egyetem, 1993.*; Petró András (ed): *Iskolaigazgatás és gazdálkodás. Bp., Budapesti Műszaki Egyetem, 1993.*; Gazdag Miklós: *Vezetés-lélektan. Bp., Budapesti Műszaki Egyetem, 1994.*)

*

Ilyen átfogó ígérennyel közelített tárgyához Hoffmann Rózsa is, aki szubjektív hangú vezetési könyvvel kapcsolódott be az átalakuló vezetőképzésbe és önképzésbe. Hoffmann Rózsa munkája értelemszerűen kevésbé részletes, nem is tananyagának szánja a könyvét. Sokkal inkább vallo: más ez olyan valakitől, aki az életének az értelmét egy iskola „megcsinálásában” kereste és találta meg.

Csak ha innen nézzük a szerzőt, értjük meg helykeresését az elmúlt esztendőben. Nem mindig azon az oldalon találkoztam vele, ahol saját magamat szakmailag és/vagy politikailag meghatározni próbáltam. Mások keményebben is fogalmaztak, amikor iskolájának névcserejéről vagy némely köztisztviselőkkel alakított kapcsolatairól volt szó. Emlékszem azonban egy hosszú beszélgetésünkre a vonaton, amikor megéreztem Hoffmann Rózsa mély elkötelezettségét. Nem ilyen vagy olyan politikai mozgalom, ideológia vagy vezéralak iránt, hanem a saját professziója iránt. Hoffmann Rózsa akart és tudott *Az Igazgató* lenni.

Mindenekelőtt erről győző meg a könyv. A könyv, amely okos és hiteles, átfogó és gyakorlatias. És bár tudom, hogy szakmai sikerekre is törekedett, mindenekelőtt a személyes mozzanatok fogtak meg benne. Különösen is az a mód, ahogy személyes kötődéseit rejtegeti, s azok mégis felszínre jutnak. Csak úgy találomra nyitom ki például a 121. oldalon, ahol a fejezet első bekezdésében ezeket olvasom: „A legtöbb igazgató tanárként kezdte a pályafutását, és sokévi aktív pedagógiai munka után foglalta el az igazgatói széket. Korábban meghatározó életeleme volt a tanítványokkal való közvetlen kapcsolata. Ahogy megkezdte vezetői munkáját, ez hirtelen megszűnik...” Hasonló bekezdéseket csaknem minden fejezetben olvasni. Ez teszi hitelessé és olvasmányossá Hoffmann Rózsa új könyvét.

Hadd kanyarodjak itt vissza mindahoz, amit a menedzserre válásról írtam. Az igazgató a demokráciában – ahogy fokozatosan kilábalunk a Kádár-rendszer befagyott légköréből – uralkodóból a tanítás föltételeinek megteremtőjévé válik, „professzionalizálódik”. De vigyázat, nem szabad, hogy az arcát és az egyéniségét is elveszítse. Ember marad, embernek kell maradnia – olyannak, aki hisz abban, amit csinál. Mihelyt elveszti ebbeli hitét, azonnal visszacsúsz a rossz rutinok vakvágányába. Ha korszerűen, ha közvetve, ha visszahúzódva is, a menedzselés is egyfajta szolgálat. Elkötelezettség nélkül ez sem megy. A különbség azonban óriási: elkötelezettség nem politikai te-



kintélek iránt fölfelé, nem is az beosztottak iránt lefelé. Hanem elkötelezettség a kollégák iránt, akik szakmai sikereket tudhatnak maguknak, akik eredményesen tanítanak, díjakat és helyezéseket érhetnek el – talán sohasem tudatosítva, mit is kaptak valakitől, aki sikereik útján végigmene-dzselte őket.

(Hoffmann Rózsa: *Az iskolaigazgató. Bp., DFC Kiadó, 1994.*)

Kozma Tamás

* *

Együtt a hétköznapiakban

Magyarországon a rendszerváltás – szerencsére – nem rázta meg az iskolák életét. Nem „cserélték le” automatikusan a régi igazgatókat, mint ahogy pl. Szlovákiában pusztán azért, mert „a régi rendszer kiszolgálói voltak”. Jogi keretek szabályozzák az igazgatók kinevezésének rendjét, s az öt évre szóló igazgatói kinevezések azok, amelyek előbbutóbb minden vezetőt és iskolafenntartót olyan helyzetbe hoznak, hogy szembe kell néznie öt éves munkájának eredményeivel és kudarcaival; pályázatban kell bizonyítania, hogy meg tud, de legalábbis meg akar felelni az új lehetőségek nyomán kialakult követelményeknek. Az 1993. évi közoktatási törvény számos olyan jogot és kötelezettséget fogalmaz meg, amelyet mindenképpen teljesíteni kell, és hosszú távon csak az maradhat meg vezető pozícióban, aki a gyakorlatban is megfelel az új elvárásoknak.

A tapasztalt igazgatók közül sokan érzik úgy, hogy feladataik megsokasodtak, felelősségük megnőtt, s csak úgy lehetnek, maradhatnak jó vezetők, ha változtatnak a jó vezetőről kialakított elképzelésükön, vezetési technikájukon, módszereiken. A piac betört az oktatásba. Nemcsak szakmai konferenciák, továbbképzések adnak lehetőséget az együttgondolkodásra, a szemlélet alakítására. Megjelentek kifejezetten szolgáltatással foglalkozó cégek is, amelyek speciális és általános továbbképzési programokat ajánlanak. Nem maradnak le ebben a sorban a pedagógiai intézetek sem, a felsőfokú oktatási intézmények is igyekeznek kielégíteni az új típusú vezetőképzés iránt támasztott igényeket.

A vezetőképző tanfolyamok – jellegükből adódóan – számos vezetéselméleti, szervezetrefejlesztési, pszichológiai, gazdasági, stb. ismerettel vétezik föl hallgatóikat, hiszen ezek jelentik az elméleti alapot a mindennapi munkavégzéshez. A to-

vábbképzések, konferenciák általában nem olcsók, nem mindig lehet tudni, hogy milyen színvonalúak lesznek, időigényesek és változó hatásfokúak. A változások gyorsak, gyors reakciókat követelnek. A vezetők számára ezért nagyon fontos, hogy olyan új szemléletű szakirodalom álljon rendelkezésükre, ami a mindennapi munkában nyújt segítséget. Ennek az igénynek kielégítésére vállalkozott 1993 augusztusában a Raabe Kiadó gondozásában megjelent Korszerű iskolavezetés című közoktatási kézikönyv.

Minden bizonnyal jelzésértéke van annak a ténynek, hogy ezt a könyvet, amely korszerű, friss és a mindennapi munkában használható ismereteket kíván adni iskolaigazgatóknak, egyéb oktatási, nevelési intézmények vezetőinek és iskolafenntartóknak, egy német kiadó magyarországi leányvállalata jelentette meg. Magyarországon még nem honosodott meg az ilyen jellegű szakirodalom kiadásának gyakorlata. A mű alapvetően a német példa, illetve az ottani tapasztalatok alapján készült, de cikkeit magyar szakemberek írták, magyar felhasználóknak.

Mint az alcím is mutatja, ez igazi kézikönyv. Nem arra készült, hogy valaha bárki elolvassa az elejétől a végéig. Esztétikus és tartós borítója gyűrűs betéttel ellátott, így biztosítva, hogy lapjai folyamatosan bővüljenek, illetve szükség esetén cserélődhessenek. Ennek a kivitelezésnek köszönhetően a tartalom folyamatosan bővíthető, változtatható. Nem kell javított vagy bővített kiadásokat megjelentetni. Az elavult információkat tartalmazó lapok egyszerűen kiemelhetők, míg az új, éppen aktuális információk beilleszthetők a korábbi oldalak közé. A cserelapos kivitelezés másik előnye, hogy nem szükséges az egész vastkos kötetet egyszerre kézben tartani. Az a néhány oldal, amire éppen szükség van, kiemelhető. Az aktualizálásról, a friss információk felhasználókhoz juttatásáról a kiadó gondoskodik. Az 1993 augusztusi alapmű megjelenése óta már három kiegészítő kötetet jelentetett meg és küldött el a megrendelőkhez.

A feldolgozott anyagot a szerkesztők tizenöt témakörre osztották. Minden témakör több fejezetből áll, minden fejezeten belül több, az adott témát különböző nézőpontból feldolgozó cikk található. Az egyes cikkek önálló írások, általában különböző szerzőktől. Az egyes témaköröket nyomtatott nagybetűk jelzik, fősorolásukat a könyv belső borítólapján találjuk. Az oldalak színén szürke alappal kiemelt négyzetben jelzés áll. Ennek felső sora az a nyomtatott nagybetű, ami



kintélek iránt fölfelé, nem is az beosztottak iránt lefelé. Hanem elkötelezettség a kollégák iránt, akik szakmai sikereket tudhatnak maguknak, akik eredményesen tanítanak, díjakat és helyezéseket érhetnek el – talán sohasem tudatosítva, mit is kaptak valakitől, aki sikereik útján végigmene-dzselte őket.

(Hoffmann Rózsa: *Az iskolaigazgató. Bp., DFC Kiadó, 1994.*)

Kozma Tamás

* *

Együtt a hétköznapiakban

Magyarországon a rendszerváltás – szerencsére – nem rázta meg az iskolák életét. Nem „cserélték le” automatikusan a régi igazgatókat, mint ahogy pl. Szlovákiában pusztán azért, mert „a régi rendszer kiszolgálói voltak”. Jogi keretek szabályozzák az igazgatók kinevezésének rendjét, s az öt évre szóló igazgatói kinevezések azok, amelyek előbb-utóbb minden vezetőt és iskolafenntartót olyan helyzetbe hoznak, hogy szembe kell néznie öt éves munkájának eredményeivel és kudarcaival; pályázatban kell bizonyítania, hogy meg tud, de legalábbis meg akar felelni az új lehetőségek nyomán kialakult követelményeknek. Az 1993. évi közoktatási törvény számos olyan jogot és kötelezettséget fogalmaz meg, amelyet mindenképpen teljesíteni kell, és hosszú távon csak az maradhat meg vezető pozícióban, aki a gyakorlatban is megfelel az új elvárásoknak.

A tapasztalt igazgatók közül sokan érzik úgy, hogy feladataik megsokasodtak, felelősségük megnőtt, s csak úgy lehetnek, maradhatnak jó vezetők, ha változtatnak a jó vezetőről kialakított elképzelésükön, vezetési technikájukon, módszereiken. A piac betört az oktatásba. Nemcsak szakmai konferenciák, továbbképzések adnak lehetőséget az együttgondolkodásra, a szemlélet alakítására. Megjelentek kifejezetten szolgáltatással foglalkozó cégek is, amelyek speciális és általános továbbképzési programokat ajánlanak. Nem maradnak le ebben a sorban a pedagógiai intézetek sem, a felsőfokú oktatási intézmények is igyekeznek kielégíteni az új típusú vezetőképzés iránt támasztott igényeket.

A vezetőképző tanfolyamok – jellegükből adódóan – számos vezetéselméleti, szervezetrefejlesztési, pszichológiai, gazdasági, stb. ismerettel vétezik föl hallgatóikat, hiszen ezek jelentik az elméleti alapot a mindennapi munkavégzéshez. A to-

vábbképzések, konferenciák általában nem olcsók, nem mindig lehet tudni, hogy milyen színvonalúak lesznek, időigényesek és változó hatásfokúak. A változások gyorsak, gyors reakciókat követelnek. A vezetők számára ezért nagyon fontos, hogy olyan új szemléletű szakirodalom álljon rendelkezésükre, ami a mindennapi munkában nyújt segítséget. Ennek az igénynek kielégítésére vállalkozott 1993 augusztusában a Raabe Kiadó gondozásában megjelent Korszerű iskolavezetés című közoktatási kézikönyv.

Minden bizonnyal jelzésértéke van annak a ténynek, hogy ezt a könyvet, amely korszerű, friss és a mindennapi munkában használható ismereteket kíván adni iskolaigazgatóknak, egyéb oktatási, nevelési intézmények vezetőinek és iskolafenntartóknak, egy német kiadó magyarországi leányvállalata jelentette meg. Magyarországon még nem honosodott meg az ilyen jellegű szakirodalom kiadásának gyakorlata. A mű alapvetően a német példa, illetve az ottani tapasztalatok alapján készült, de cikkeit magyar szakemberek írták, magyar felhasználóknak.

Mint az alcím is mutatja, ez igazi kézikönyv. Nem arra készült, hogy valaha bárki elolvassa az elejétől a végéig. Esztétikus és tartós borítója gyűrűs betéttel ellátott, így biztosítva, hogy lapjai folyamatosan bővüljenek, illetve szükség esetén cserélődhessenek. Ennek a kivitelezésnek köszönhetően a tartalom folyamatosan bővíthető, változtatható. Nem kell javított vagy bővített kiadásokat megjelentetni. Az elavult információkat tartalmazó lapok egyszerűen kiemelhetők, míg az új, éppen aktuális információk beilleszthetők a korábbi oldalak közé. A cserelapos kivitelezés másik előnye, hogy nem szükséges az egész vastkos kötetet egyszerre kézben tartani. Az a néhány oldal, amire éppen szükség van, kiemelhető. Az aktualizálásról, a friss információk felhasználókhoz juttatásáról a kiadó gondoskodik. Az 1993 augusztusi alapmű megjelenése óta már három kiegészítő kötetet jelentetett meg és küldött el a megrendelőkhez.

A feldolgozott anyagot a szerkesztők tizenöt témakörre osztották. Minden témakör több fejezetből áll, minden fejezeten belül több, az adott témát különböző nézőpontból feldolgozó cikk található. Az egyes cikkek önálló írások, általában különböző szerzőktől. Az egyes témaköröket nyomtatott nagybetűk jelzik, fősorolásukat a könyv belső borítólapján találjuk. Az oldalak színén szürke alappal kiemelt négyzetben jelzés áll. Ennek felső sora az a nyomtatott nagybetű, ami

a témakört jelzi. A második sorban két szám olvasható. Az első a fejezet száma a témakörön belül, a második a cikk sorszáma az adott fejezetben. A harmadik szám az adott cikk lapszáma. (Mind a cikkeknek önálló számozása van.)

A tájékozódást segíti a tartalomjegyzék és a tárgymutató. Tartalomjegyzékből több is van. Az egyik a könyv elején a témakörönkénti tagozódást mutatja (témakör címe, fejezet, cikk címe és szerzője). Található azonban minden cikk elején is egy tartalomjegyzék, ami az adott cikk tartalmát ismerteti. A könnyű tájékozódást segíti a cikkek tagolása is. Sok alcím, fősorolás, vastag betűs és keretezett kiemelés (önkontroll, kérdések...) mind azt a célt szolgálják, hogy „tereljék”, koncentrálják az olvasó figyelmét, segítsék az információk aktualizálását a konkrét helyzetre. Több olyan cikk is van, amelyhez szerződés- illetve nyomtatványminta kapcsolódik.

A vezetői feladatok fölosztásáról, csoportosításáról különbözőképpen vélekednek a vezetéselmélettel foglalkozó szakemberek. Egy elég általánosan elfogadott elmélet szerint (L. Gulick) a vezetői feladatok az alábbi alfeladatokra bonthatók: tervezés, szervezés, személyzeti munka, irányítás, az összhang biztosítása, jelentési kötelezettség, költségvetés. A közoktatási kézikönyv szempontjai – más csoportosításban és gyakorlati szempontból közelítve – szinte valamennyi vezetői funkció gyakorlásához segítséget adnak.

Az iskola szakmai önállósága, az önálló profil kialakítása, az alkalmazkodás a helyi igényekhez csak úgy valósítható meg, ha az iskolának – és különösen vezetőjének – hosszú- és rövidtávú tervekkel, programja van. A legújabb (1994. februári) különszámban a *menedzsment* témakör részeként hosszú cikk jelent meg: Hogyan lesznek, hogyan maradok igazgató? – a vezetéselméletől a pályázat elkészítéséig.

Külön témakör foglalkozik a könyvben a *belső szabályzatok*-kal. Olyan fontos, az iskola mindennapi életét meghatározó alapidokumentumok elkészítéséhez kap elvi és gyakorlati segítséget az olvasó, mint a kollektív szerződés, a szervezeti- és működési; közalkalmazotti szabályzat.

A tervezés témaköréhez sorolták a szerkesztők azt a cikket, amely az *iskolai szerkezetváltásról* szól. Konkrét tapasztalatokról, a megvalósítás során fölmerült problémákról, és arról olvashatunk benne, hogy mit kell tennie az igazgatónak akkor, ha iskolájában szerkezetváltást szeretne megvalósítani.

Egyelőre hiányzik a könyvből az a cikk, amely az iskola pedagógiai programjának elkészítéséhez

adhatna segítséget. Szoros értelemben azonban a pedagógiai munka tervezéséhez tartozik az, ami ebben a kézikönyvben a *pedagógiai felelősség* témakör egyik fejezete, a tantervek, tanmenetek készítése. Ezzel kapcsolatos, naprakész információkat tartalmazó cikk a Helyi tanterv című, ez 1994. januárjában került a kötetbe.

A *szervezés* hagyományos pedagógusi-iskolaigazgatói feladat. Mennyire mást jelentett ez a fogalom annak az iskolaigazgatónak, aki egy generációval előttünk dolgozott a pályán! Neki még nem sok elképzelése lehetett a marketingről, ami pedig a mai iskolák életében meghatározóan fontos tevékenység. Éppúgy, mint az információk tárolásában, felhasználásában a számítástechnika alkalmazása.

A megfelelő kollégák kiválogatása, a jó testület kialakítása az egyik legfontosabb vezetői feladat. Több cikk is foglalkozik ezekkel a kérdésekkel a menedzsment témakörben. A dolgozókkal szemben az igazgató munkáltatói jogokat is gyakorol, s ez számos kötelezettséggel jár. Ebben nyújtanak segítséget a *jogszabályok és a társadalombiztosítás* c. témakör cikkei.

Az iskola irányítója, felelős vezetője az igazgató. Bármennyire is önálló azonban egy iskola, mindenképpen része az oktatási rendszernek, megvalósítója az oktatáspolitikának. Működésének összhangban kell lennie a fenntartó elképzeléseivel, és meg kell valósítania a mindenkori oktatáspolitikai célkitűzéseket. Az igazgatónak jó kapcsolatot kell kialakítania a fenntartóval. Erről szól az *iskola fenntartás- és felügyelet* című fejezet eddig egyetlen cikke, amely elhelyezi az autonóm iskolát a fenntartói- és felügyeleti rendszerben.

Az iskola irányításában különböző *oktatási testületek* segítik az igazgatót. Ezek közül az egyik legújabb az *iskolaszék*, amelyről az 1993 augusztusában megjelent alaplomban még csak egy általános tájékoztatást olvashatunk, de az 1994 februári kiegészítő kötet egyik cikke már részletesen foglalkozik az iskolaszék működésével, és mintát is közöl szervezeti- és működési szabályzatára.

Az iskolában folyó tartalmi munka irányítója is az igazgató. Bár ő az, aki a legkevesebb óraszám-ban tanít, mégis övé a *pedagógiai felelősség*. Tisztában kell lennie a módszerekkel, ellenőriznie kell a tanárok munkáját, tanácsot kell adnia a fölmerülő szakmai problémák megoldására. E feladatai megvalósításához is talál ötletet, információt a könyvben.

Az elvárások és a lehetőségek, a tervek és megvalósításuk – tipikusan menedzsment-funkció.



Találunk is e témával kapcsolatos cikkeket a menedzsment-fejezetben.

Az iskolának közvetlen társadalmi környezetével is összhangban kell lennie. Ennek különböző aspektusaival foglalkozik az *iskola és társadalom* című témakör.

Az adminisztráció a legkevésbé kedvelt vezetői funkció. Az önállóan gazdálkodó iskolában a költségvetés és a gazdálkodás az igazgató egyik legfontosabb tevékenységévé vált. Mivel többségük pedagógiai végzettségű szakember, a gazdálkodással kapcsolatos jogi- és gazdasági szabályozók közötti eligazodás sokuk számára nehéz feladat. A könyvben külön fejezet foglalkozik a *gazdálkodás*-sal, egy másikban szó van a *gazdasági és a polgári jogokról* is.

Bár szoros értelemben véve nem az iskola, különösen nem az igazgató feladata, mégis, a gyakorlat indokolja, hogy a kötet szerkesztői külön témakört szenteltek az *alapítványok*-nak, egyesületeknek. Azoknak az iskola köré szerveződő, szervezhető társadalmi szervezeteknek, amelyek sokat segíthetnek az anyagi erőforrások előteremtésében. Tevékenységük segíthet az iskola hírnevének terjesztésében, az iskola kapcsolatainak ápolásában. Ahogy a cikkekből is kiderül, az alapítványok elsősorban valamilyen konkrét cél, feladat teljesítésére, anyagi erőforrások előteremtésére szerveződnek. A *létesítéssel, működéssel és a megszüntetéssel* kapcsolatos tudnivalókról olvashatunk a témakör egyik cikkében.

Az egyesületek – az alapítványokhoz hasonlóan – önálló jogi személyek. Önállóan gazdálkodhatnak, de lényeges elemük, hogy tagjaik egy közös cél érdekében együtt tevékenykednek. Egy jól működő egyesület nemcsak anyagi segítséget adhat egy iskolának, de olyan erkölcsi erőt is, ami sokszor a pénznél is fontosabb. Az *egyesületalakítás*-hoz ad ötletet és alapszabálymintát az 1994. januárjában a kötetbe került cikk.

Igen értékes fejezet az *információ*, amely a közoktatással foglalkozó fontosabb intézmények, szakszervezetek, szakmai szervezetek, tanácsadók, tanári diplomát adó intézmények, tankönyvkiadók nevét, címét, telefonszámát tartalmazza. Kalendarium, valamint a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok jegyzéke zárja a könyvet.

Gyakorló iskolavezetőként, a saját tapasztalataim alapján minden kollégámnak ajánlani tudom ezt a művet. Az iskola életében nap mint nap előkerülő problémákat dolgoz fel, rövid, jól áttekinthető, könnyen kezelhető formában. Különösen jól használhatók az *irat- és dokumentum-minták*. Ha a kiadó és a szerzők továbbra is megtartják problémaérzékenységüket, és hasonló ütemben folytatódik a kiegészítő kötetek megjelenése, a *Korszerű iskolavezetés* révén hasznos kézikönyv kerülhet könyvespolcunkra.

(*Korszerű iskolavezetés. Közoktatási Kézikönyv. Szakmai szerkesztők: Csécsi Béla, Nagy Péter Tibor, Szebenyi Péter, Szemkeő Judit. Roobe, Budapest, 1993.*)

Szabó Mária



SUMMARIVM

LEADERS: MANAGERS FROM OFFICIALS

A contemplator reflecting upon the development of the European educational systems will esteem the end of the 20-th century as an era of significant changes. He will have a good reason to do so: the state public services, inherited from the 19-th century have suffered essential transformations.

The appearance of market-principled competition demonstrates these changes well: “buffer organisations” effectuating aims by “remote-controlling” take over the role of those who order instead of the officials, negotiating with the institutions directly. These “buffer organisations” endeavour to direct public services back to the demands of the tax-payers by competitions and systems of support (quota system, assignments) which match the selection of those who consume or by the combination of the two. The process of the European unification plays more and more significant role in this process which increases the “pool” both of the available sources and of the competing institutions, decreasing automatically the role of the bureaucratic negotiation of the nation state.

The changes produced significant challenges for the leaders of the institutions: they drifted farer and farer from their professional work, which was not already enough in itself to increase the sources. The change in the conditions meant new demands to the leaders: they had to learn organisational and advertising skills, they had to develop efficient functioning in the institutions producing flexible offer of services answering the needs of those who enter the institution and the satisfaction of those who leave it.

Naturally we must not forget that the market conditions and the spirit of competition developed, are artificial and bureaucratically limited. We can see clearly how artificial market regulation is when we have a look at its ideological cradle: as opposed to the overseas model where the know-how of free market trade flows freely into the public sphere (into the public services and directing), the process was launched by political ideologies and changes of party politics in the European countries. The frames of the competition were developed by officials, the sources still came from national and supra-national budgets. Still the institutions found themselves in a multi-dimensional scope where their survival really depended on their own management.

In the former socialist countries the freedom of the basic units of the system grew with the verification of the incapacity of central planing, namely the initiative role of the companies and publicly financed institutions. The increasing activity in the education is well shown by the examples of “experiments” and innovations. The leaders of the institutions could become increasingly determinant in the priorities of the distribution of the

sources as there was no political legitimacy behind the officials of the planning state to support them. The professional reasons for the “developments” gave enough legitimacy to the officials in the budgetary negotiations. By the 80-ies, after the de facto disintegration of the planned economy it was the professional legitimacy of the sub-systems that insured the legitimacy of the system. In Hungary, which is the best example of the disintegrating socialism at this time, the ideology, the “professional autonomy” soon appeared to prove it. The demolishment of planning ran parallel with the policy of financing of the basis, which supported the institutions to the extent of their expenditure of the previous year without determining tasks and priorities. As an influence of basis-financing, the old balance of power survived among the interest groups, which made the management of change impossible inside the institutions.

The staff in the “professionally autonomous” schools had much more freedom than those of the western democracies: practically they themselves could shape their programmes and choose their leaders.

Consequently the scope of the leaders could develop only upwards, towards the political decision-making, towards the priorities of distributing the sources. They could not adjust the operation of their institutions to the aims and the inner relations of power and also the forms of organisations remained as they were. As a consequence of this they are not able to establish channels for the process of the changes: the marketable working force start its own enterprise beside its main job instead of participating in the change of the profile of the institution. This process is a spontaneous privatisation of public services, which goes with the survival of the old, uncompetitive activity and manpower in the institutions. These changes formed one of the most wasteful model of public services before the political changes. The collapse of socialism and the birth of a new, democratic political institutional system found the publicly financed institutions in a twofold situation: on the one hand they inured themselves competitive in the fight for the sources, on the other hand their organisational activity did not match the flexible adaptation to the tasks and their leadership was also weak to have the internal reforms accepted. Officials who grow stronger politically with the development of democracy are less and less willing to listen to the “hungry” institutions when distributing the sources. They started on the road where their Western European colleagues had been a decade before: they would like to turn public services back to the needs of the tax-payers.

By the end of the 90-ies these changes caused a complete renewal of the institutional leadership: they became managers from officials. The present issue of *EDUCATIO* would like to introduce you to these changes.

The foreign studies examine the biggest changes in the higher educational systems. The studies of *Anthony MORGAN* and *Barbara SPORN* show the new developments in the American institutional management. Anthony Morgan, the vice-president responsible for financial and planning matters at the University of Utah introduces us to the development of strategic management. Besides the means of strategic management he demonstrates with examples the main experiences gained in this field by the American universities. Professor Barbara Sporn, researcher of the University of Vienna working in New York describes the change-management of the universities. The study examines the problem of the application of the American experiences in the Central Eastern European countries.

The study of *Magda CZIGANY* gives a less political and more “inner” approach to the new spirit of British institutional management. The study, talking about the experiences of an early (1990) English-Hungarian management project, describes the differences of the European and American models. It claims that the English experience can reassure the

leaders of the universities that the professionalism of the management itself does not endanger but helps the autonomy and the original mission of the universities. Because of lack of inner renewal and quick reaction to the changes of the conditions, higher education is becoming defenceless against external, political forces.

The study of *Péter DRAHOS* describes the problems of the institutional leaders after the socialism. Although the loosened political control helped to increase the role of external sources but the lack of structural self-image is an essential obstacle to the further progress.

The study of *Ilona LISKÓ* demonstrates the transformation of the institutional management in the last few years describing the sociological change of the leaders in the Hungarian vocational schools. In the public education in the election of directors by the teachers we witness a growth of professional confidence towards acceptable programmes and leaders. This process contributes to the demission of leaders who are used to closed negotiation and helps the professionally competent institutional leaders who favour open management.

János SETÉNYI seeks new forms of political management within the new, democratic, local political frames recommending portfolio-management, a new means of integration and planning in the offer of education to the decision-makers.

David PALFREYMAN, the Bursar of the University of Oxford examines the influence of the changes in the political conditions on the management of the higher education in Great-Britain in the second half of the 80-ies. In contrast to the American model the higher educational systems are not open to the innovations of the sphere of economy so the changes start from the political direction. The policy of the conservative government of Great-Britain is an exemplary model of the appearance of the new culture of management on the level of politics.

The study of *Péter Tibor NAGY* introduces us to the rise of professionalism in the institutional management in Hungary. The management in the lower level education developed into independent identity along the conflicts in the management operated by professional activity and the elected school boards. In the 20-ies century the professionalization increased even if the totalitarian state tried to put it under its political influence.

In order to acquire the new management culture it is necessary to initiate the knowledge of directing formed in the economies based on competition into the management of the institutions. *Gábor HALÁSZ* introduces us to the formation of the manager training.

In the *Interview* Column two school directors talk about the possibilities and limits of school management. The *Document* Column acquaints us with the *Maastricht Treaty* concerning education and vocational training. The *Research* Column summarises the latest research results about managers.

(text of Péter Drahos – translated by Zsuzsa Mácsok)



FÜHRUNGSKRÄFTE: VOM BEAMTEN ZUM MANAGER

Wer sich eingehender mit der Entwicklung der Unterrichtssysteme in Europa beschäftigt, wird das ausgehende 20. Jahrhundert künftig als eine Epoche bedeutender Veränderungen einstufen. Mit gutem Grund, denn die vom 19. Jahrhundert übernommenen öffentlichen Leistungen des Staates haben wesentliche Veränderungen erfahren.

Am besten wird dieser Einschnitt durch den Beginn der marktorientierten Konkurrenz veranschaulicht: An die Stelle der direkt mit den Institutionen verhandelnden Beamten treten „Zwischenorganisationen“ mit ferngesteuerten Zielen. Sie bemühen sich als Auftraggeber, die öffentlichen Leistungen durch Wettbewerbe oder Förderungen (Quoten, Bezugs-scheine) beziehungsweise deren Kombination wieder den Bedürfnissen der Steuerzahler anzupassen. Hierbei spielt der Prozeß der europäischen Vereinigung eine immer wichtigere Rolle. Er mehrt die erreichbaren Quellen und den Pool der konkurrierenden Einrichtungen, wodurch das nationalstaatliche bürokratische „Feilschen“ automatisch an Bedeutung verliert.

Die Veränderungen stellten eine große Herausforderung für die Leiter der Institutionen dar. Sie mußten in zunehmendem Maße Abstand nehmen von ihrer fachlichen Arbeit, mit der allein die Ressourcen nicht mehr gesteigert werden konnten. Die gewandelte Umwelt trat den Führungskräften mit neuen Erwartungen entgegen. Verlangt wurden Organisations- und Werbetalent, flexible Angebote für die Lernenden sowie Effizienz bei der Durchführung, damit die Absolventen zufrieden sein konnten.

Natürlich darf man nicht vergessen, daß eine solche Markt- und Wettbewerbssituation auf künstlicher Basis entstand und bürokratische Schranken hat. Dies resultiert in erster Linie aus dem ideologischen Hintergrund. Im Gegensatz zu dem Modell in Übersee, wo das Know-how der Warenproduktion auf dem freien Markt ungehindert in die gemeinschaftliche Sphäre strömt (die öffentlichen Leistungen und die Führung), wurde der Prozeß in den europäischen Ländern von politischen Ideologien und parteipolitischen Wenden ausgelöst. Den Wettbewerbsrahmen steckten die Beamten ab, und die Gelder flossen weiterhin aus nationalen und übernationalen Etats. Die Lehrinrichtungen fanden sich dagegen in einem dimensionsreichen Raum, wo ihr Überleben immer stärker vom eigenen Management abhing.

Als die zentrale Planung in den ehemaligen Ostblockstaaten scheiterte, konnten die Grundeinheiten des Systems ihre Freiheiten ausweiten, boomten die Initiativen bei Betrieben und Haushaltsinstitutionen. Von den steigenden Aktivitäten im Unterrichtswesen künden vor allem die „Experimente“, die Innovationen. Die Spitzen der Lehrkörper wußten die finanziellen Verteilungsprioritäten in wachsendem Maße zu beeinflussen, da den geschwächten Beamten des Planstaates die Rückendeckung der politischen Legitimität fehlte. Beim Aushandeln von Budgetquellen genügte ihnen die „Entwicklung“ als Motiv. Nach dem De-facto-Abbau der Planwirtschaft in den achtziger Jahren sorgte also die fachliche Legitimität der Subordnungen auch für die Legitimität des Systems. In Ungarn, dem seinerzeit besten Beispiel für die „Abwicklung“ des Sozialismus, trat die Ideologie in Erscheinung, die den Beweis dafür erbringen sollte: die „fachliche Autonomie“. Und während die Planung verkümmerte, sproß die Politik der „Basisfinanzierung“. Es gab Subventionen in Höhe der Vorjahresausgaben, ohne Aufgaben zu fixieren oder Prioritäten zu setzen. Dadurch blieb das alte Gleichgewicht der Kräfte zwischen den internen Interessengruppen bestehen und es war unmöglich, den Wechsel innerhalb der Institutionen zu managen.

Die Lehrkräfte der „fachlich autonomen“ Schulen verfügten über wesentlich mehr Freiheit als ihre Kollegen in den westlichen Demokratien. Sie konnten ihr Material praktisch allein zusammenstellen, ihre Chefs selbst wählen.

Demzufolge hatten die Führungsspitzen nur „nach oben“ Spielraum, in Richtung politische Entscheidungsfindung: zu den Prioritäten bei der Verteilung der Zuwendungen. Den eigenen Schulbetrieb vermochten sie nicht zielgerecht zu gestalten, die internen Machtverhältnisse blieben – ebenso wie die konstitutionellen Formen – unangetastet. Infolgedessen waren sie außerstande, die Wandlungsprozesse innerhalb der Institution zu kanalisieren: Ein marktfähiger Arbeitnehmer startete neben seiner hauptberuflichen Tätigkeit eher ein privates Unterfangen als sich am innerbetrieblichen Profil umbau zu beteiligen. Diese spontane Privatisierung der öffentlichen Leistungen erfolgte unter dem Fortbestand der alten, nicht konkurrenzfähigen Tätigkeit und Arbeitskraft innerhalb der Einrichtung. Mit der Umgestaltung entstand eines der wohl verschwenderischsten Modelle der öffentlichen Leistungen vor der politischen Wende.

Der Zusammenbruch des Sozialismus und die Geburt des neuen demokratischen politischen Institutionsgefüges trafen die etatgebundenen Einrichtungen somit in zweifacher Hinsicht: Zum einen hatten sie sich im Kampf um die Ressourcen „Wettbewerbsfähigkeit“ antrainiert, zum anderen aber war ihr konstitutionelles Wirken nicht geeignet, die Aufgaben flexibel zu adaptieren, und die Führungsspitze war zu schwach, um die internen Reformen zu akzeptieren. Mit dem Ausbau der Demokratie sind die politisch erstarkten Beamten immer weniger bereit, bei der Verteilung der Quellen auf die „hungrigen“ Institutionen zu hören. Sie haben jenen Weg gewählt, den ihre westeuropäischen Kollegen bereits vor einem Jahrzehnt beschritten: Sie wollen die öffentlichen Leistungen wieder den Ansprüchen der Steuerzahler anpassen.

Diese Veränderungen führten in den neunziger Jahren zu einer völlig neuen Rolle der Spitzenkräfte – aus Beamten wurden Manager. Mit diesem Umschwung beschäftigt sich die vorliegende *EDUCATIO*-Nummer.

Ausländische Studien informieren über entscheidende Veränderungen der Hochschulsysteme. Neue Trends im Amerika der siebziger, achtziger Jahre werden von *Anthony MORGAN* und *Barbara SPORN* vorgestellt. Ersterer, Vizechef für Finanzen und Planung an der Utah University, erörtert die Herausgestaltung des strategischen Managements. Neben dem Instrumentarium der strategischen Planung erläutert er auch mittels Beispielen die wichtigsten einschlägigen Erfahrungen an US-Universitäten. Barbara Sporn, in New York forschende Professorin aus Wien, berichtet über das Wechselmanagement der Universitäten. Außerdem untersucht sie das Problem der Nutzung amerikanischer Erfahrungen in Mitteleuropa.

Einen eher „inneren“ denn politischen Eindruck vom neuen Geist der britischen Hochschullenkung vermittelt *Magda CZIGANY*. Anhand eines frühen (1990) Projekts englisch-ungarischer Managerbildung beleuchtet sie die Unterschiede zwischen dem europäischen und dem amerikanischen Modell. Den Erfahrungen auf der Insel zufolge bedeutet die Sachkompetenz des Managements keine Gefahr, sondern eine Hilfe für die Autonomie und die ursprüngliche Bestimmung der Universitäten. Ohne innere Erneuerung und ohne schnelle Reaktion auf die Veränderungen der Umwelt ist jedes Hochschulwesen den äußeren, politischen Kräften ausgeliefert.

Péter DRAHOS beschäftigt sich mit den postsozialistischen Problemen der Institutionsleiter. Wie bereits erwähnt, wirkt sich die lockere politische Kontrolle sehr positiv auf die Rolle der äußeren Quellen aus, doch das Fehlen eines konstitutionellen Selbstbildes beeinträchtigt das weitere Vorankommen wesentlich.

Ilona LISKÓ schildert den Wandel des Institutionsmanagements während der letzten vier Jahre anhand der soziologischen Veränderungen an der Spitze ungarischer Fachoberschulen. Im öffentlichen Schulwesen zeichnet sich bei der Direktorenwahl ein wachsendes berufliches Vertrauen gegenüber fachlich akzeptablen Programmen und Führungskräften ab. Dieses Umfeld begünstigt die Ablösung der Chefs, die an eine geschlossene Verhandlungspolitik gewöhnt waren, durch Manager mit Sachverstand und offenem Führungsstil.

Nach neuen Formen der politischen Lenkung sucht *János SETÉNYI*. Er empfiehlt den Entscheidungsträgern in seiner Studie ein neues Instrument der Planung und Integration von Unterrichtsangeboten unter demokratischen lokalpolitischen Rahmen: das Portfoliomanagement.

David PALFREYMAN, Wirtschaftsleiter der Oxford University (Bursar), analysiert unter dem Titel „New Managerialism“, wie sich der Wandel der politischen Rahmenbedingungen in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre auf die britische Hochschulführung auswirkte. Anders als in Amerika sind die europäischen Hochschulsysteme nicht offen für Neuerungen der Wirtschaftssphäre, so daß die Veränderung von seiten der politischen Lenkung einsetzt. Die Politik der konservativen Londoner Regierung ist ein mustergültiges Modell für die neue Lenkungskultur auf politischer Ebene.

Péter Tibor NAGY berichtet vom Entstehen der Management-Kompetenz in Ungarn. Zu eigenständiger Identität kamen die Spitzen der Basisschuleinrichtungen im Zuge von Konfrontationen zwischen der pädagogisch-fachlichen Arbeit und der von den gewählten Schulräten ausgeübten Lenkung. Der Professionalismus nahm im 20. Jahrhundert zu, auch wenn der totalitäre Staat versuchte, die Selbständigkeit seinem politischen Einfluß unterzuordnen.

Allerdings verlangt die neue Führungskultur, bei der Leitung von Institutionen auf die praktischen Erfahrungen jener Wirtschaftssphäre zurückzugreifen, die sich am Konkurrenzmarkt orientiert. *Gábor HALÁSZ* beschreibt den Werdegang der Managerausbildung im ungarischen Unterrichtswesen.

Als *EDUCATIO-Gesprächspartner* äußern sich zwei Schulleiter über Möglichkeiten und Schranken der Schulwirtschaft; in der Rubrik *Dokumentum* geht es um die Beschlüsse von Maastricht in bezug auf Unterricht und Fachbildung; während die Spalte *Recherchen* die jüngsten Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit Schulleitern summiert.

(Text von Péter Drahos – übersetzt von Madeleine Merán)

